# Millî Eğitim

# *National Education*

**bahar/** *spring* **2009** • yıl/*year* 38 • sayı/*number* 182

**E©itim ve Sosyal Bilimler Dergisi/***Journal of Education and Social Sciences*

**Üç Ayda Bir Yayımlanır/***Published Quarterly*

***Hakemli Bir Dergidir/****A Refereed Journal*

**ISSN-1302-5600**

***Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/****The Publisher by Ministry of National Education*
Doç. Dr. Hüseyin ÇELİK

**Yayın Yönetmeni**/*General Director*
Aziz ZEREN
**Yayımlar Dairesi Başkanı**/*Director Proxy of Publication Department*

***Yazı İşleri Müdürü/****Editor in Chief*
Selami YALÇIN
**Şube Müdürü**/*Department Manager*

***Yayın Kurulu/****Editorial Board*
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN
Prof. Dr. Ahmet İNAM
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Derya ÖRS
Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

***Ön İnceleme Kurulu/****Pre-evaluation Committee*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Macit BALIK
Dinçer EŞİTGİN

***Redaksiyon-Düzelti/****Redaction-Correction*
Şaban ÖZÜDOĞRU
Aysun İLDENİZ
Çağrı GÜREL
Macit BALIK

***İngilizce Danışmanı/****English Adviser*
Faruk NORŞENLİ

***Haberleşme ve Koordinasyon/****Communication*
Şaban ÖZÜDOĞRU (*sozudogru@meb.gov.tr*)

***Kapak Tasarım /*** *Graphics-Design*
Banu DAVUN

***Dizgi/****Composition*
Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

***Adres/****Address*
MEB Yayımlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA
**e-mail:** med@meb.gov.tr **web:** http://yayim.meb.gov.tr
**Tel/***Phone***:** (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 **Fax:** (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/*Ministry of National Education Publications* : 4650
Süreli Yayınlar Dizisi/*Periodicals Series* : 250

Millî Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
*The journal was printed 5.000 pieces with the date of* 22/12/2005 *and the number of* 6089 *of Publication Department Office of Ministry of National Education.*

## *Hakem Kurulu*/*Advisory Board*

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES • Atatürk Ünv./Erzurum
Prof. Dr. Ahmet NİŞANCI • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ali BALCI • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ • Polis Akademisi/Ankara
Prof. Dr. Ali GÜLER • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Cahit KAVCAR • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Dursun YILDIRIM • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Erdoğan BAŞER • 19 Mayıs Ünv./Samsun
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Füsun AKKÖK • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Hüseyin KORKUT • Akdeniz Ünv./Antalya
Prof. Dr. İlber ORTAYLI • Marmara Ünv./İstanbul
Prof. Dr. İonna KUÇURADİ • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. İsmail PARLATIR • Ankara Ünv./Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Muhammed Nur DOĞAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Kocatepe Ünv./Afyon
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Nezihe ŞENTÜRK • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Oya Gülendam ERSEVER • Hacettepe Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Özcan DEMİREL • Hacettepe Ünv./Ankara
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Ünv./Konya
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Sevda ÇALIŞKAN • ODTÜ/Ankara
Prof. Dr. Şafak VURAL • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Tayyip DUMAN • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Teoman DURALİ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Turan KOÇ • Erciyes Ünv./Kayseri
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY • Gazi Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Üstün DÖKMEN • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yahya AKYÜZ • Ankara Ünv. /Ankara
Prof. Dr. Yaşar AKBIYIK • Abant İzzet Baysal Ünv./Bolu
Prof. Dr. Yekta SARAÇ • İstanbul Ünv./İstanbul
Prof. Dr. Yusuf HALAÇOĞLU • TTK/Ankara
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU • Gazi Ünv. /Ankara

## *Bu Sayının Hakemleri*/*Guest Advisory Board*

Prof. Dr. A. Gönül AKÇATEPE
Prof. Dr. Adnan TEPECİK
Prof. Dr. Ahmet KOCAMAN
Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİRCİ
Prof. Dr. Fatma BEYLÜ DİKEŞLİGİL
Prof. Dr. Hüseyin KALKAN
Prof. Dr. Mahmut SARI
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Menderes COŞKUN
Prof. Dr. Muammer C. MUŞTA
Prof. Dr. Muammer C. MUŞTA
Prof. Dr. Musa GÜRSEL
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
Prof. Dr. Mustafa YILMAN
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN
Prof. Dr. Nergiz ŞAKIRZADE SARI
Prof. Dr. Nevzat KAVCAR
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ
Prof. Dr. Oğuz DOĞAN
Prof. Dr. Ömer ÜRE
Prof. Dr. Özcan DEMİREL
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKKARCI
Prof. Dr. Süleyman BÜYÜKKARCI
Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Doç. Dr. Abdullah MARTAL
Doç. Dr. Ali Murat SÜMBÜL
Doç. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Doç. Dr. Nilay DEREOBALI
Doç. Dr. Serap BUYURGAN
Doç. Dr. Yaşar AYDEMİR
Doç. Dr. Yusuf BUDAK
Doç. Dr. Yücel GELİŞLİ



***Abonelik Koşulları***

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım
Fikri NAYIR (0312) 866 22 01/246

## Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Başlangıçtan bu yana Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarının ülkemizin yayın hayatına katkısı önemli ve belirleyici bir unsur olmuştur.

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında devlet eliyle başlatılan yayın faaliyetleri neticesinde, 1940'lı yıllardan itibaren tercüme eser yayını başta olmak üzere telif, derleme ve inceleme alanlarında binlerce eser kültür ve sanat hayatımıza kazandırılmıştır.

Bu süreç incelendiğinde, kitap yayıncılığının yanı sıra alanlarında etkili olmuş birçok derginin de Bakanlık bünyesinde çıkarıldığı görülür. Bu dergilerin en uzun ömürlüsü ise Millî Eğitim dergisidir.

Millî Eğitim dergisinin ilk sayısı Nisan 1973 tarihinde çıkmış, kısa aralıklarla zaman zaman aksamalar olsa da bugüne kadar 181 sayı yayınlanmıştır.

Derginin gerek içeriğinde gerekse yayınlanma sürecinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Çeşitli dönemlerde aylık, iki aylık ve üç aylık sürelerle yayımlanan dergi, 1995 yılından beri üç ayda bir yayımlanmaya devam etmektedir.

Elinizdeki sayı itibariyle 38. yılına giren dergimizin ana muhteviyatı büyük ölçüde eğitim olmakla birlikte; başta edebiyat ve Türkçe alanlarında olmak üzere sosyal ve fen bilimlerine yönelik araştırmalara da yer verilmektedir.

Bu sayıda;

Eğitim yönetimi, denetimi ve ekonomisi; eğitim programları; psikolojik danışmanlık ve eğitim tarihi gibi eğitimin çeşitli alanlarını inceleyen yazıların yanında, sanat eğitiminden öğretmen niteliklerine kadar farklı alanlara ilişkin yazılar bulacaksınız.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers of Journal of National Education,

The puplication of Ministry of National Education has great and important effect to our country's publication life from the beginning up to now.

At the end of publication activitiy that started in the first years of the republic by the government, from 1940 many translation, copyright, garland and research work have been brought in our culture and art life.

While this process was analysed, it is seen that together with book publication, many journals which are effective in their fields are published by the ministry. The most longevous one is Journal of National Education.

The firt issue of Journal of National Education was published in April 1973. Sometimes there was little breakdowns, but up to now 181 issues were published.

It is seen that there are changes in its content and publication period. It was published monthly, bimonthly, quarterly and it has been published quarterly since 1995

By this issue, its our journal's 38th year. Its content is mostly based on education, but there are researches about literature, Turkish, social sciences and science.

In this issue;

You will find articles about educational administration, inspection and economy; educational programmes, psyhchological counselling, educational history, articles about art education and teachers' qualifications.

Hope to meet you in our next issue.

# İçindekiler / Table of Contents


Okulöncesi Eğitimi Öğretmen ve Yöneticilerinin İş Doyumu, Kişisel Özellik ve Mesleki Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi
**Arzu ÖZYÜREK • 8**

*The Appraisement Of Preschool Education Teachers And Directors Perceptions Of Labor Satisfaction, Personal Characteristics And Professional Qualifications*

Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı ile Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişki: Sınıf Öğretmenleri Örnekleminde Bir Araştırma
**Engin KARADAĞ-Nuri BALOĞLU-Duygu CESUR • 22**

*The Relation Between Approach Of Responsible Classroom Management And Professional Self-Respect: A Research In Sample Of Primary School Teachers*

Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar
**Aytunga OĞUZ • 36**

*The Metaphors That Represent Secondary Education Teachers According To Prospective Teachers*

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançlarının İncelenmesi
**Şule BAYRAKTAR • 58**

*An Investigation Of Pre-Service Primary School Teachers' Science Teaching Efficacy Beliefs*

Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi
**Oğuz DİLMAÇ • 72**

*Determination Of Self-Sufficiency Levels Of Candidates Of Visual Arts Theachers*

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri İçin Diksiyon Lüks mü İhtiyaç mı
**Cemal SARAÇ • 86**

*Is A Diction Lesson Luxury Or Necessity For Turkish Language And Literature Teachers?*

Okul Öncesi Eğitimde Dil Etkinlikleri
**Mustafa DAMAR • 96**

*Language Activities At Preschool Education*

Eğitimde Yaratıcılığı Ölçme
**Betül TEKİNDAL-Satılmış TEKİNDAL • 106**

*Measuring Creativity In Education*

Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Yeterlilikleri
**Tokay GEDİKOĞLU-Sanem BÜLBÜL • 123**

*The Administrative Proficiency Of Primary School Principals With Regard To Disposition Aspect Of Leadership Standards*

Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi
**Celal GÜLŞEN • 149**

*Quality Management In The Inspection Of Education*

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarının Dünyadaki Durumu Üzerine Genel Bir Değerlendirme
**Mustafa YILDIZ • 167**

*A General Avaluation On The Situation Of Multigrade Classes Application In The World*

Üstün ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sistemin Uygulanması
**Gürbüz OCAK-**
**Sümeyra BEŞKARDEŞ (GÜNAY) • 178**

*The Aplication Of Metaphor System To The Gifted And Talented Students' Foreign Language (English) Teaching*

Hızlandırılmış Öğrenme Efsane mi Gerçek mi
**Cenk AKBIYIK • 195**

*Accelerated Learning: A Myth Or Reality?*

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerine Yönelik Programlı Bir Müze Ziyareti
**Serap BUYURGAN • 214**

*A Programmed Museum Visit For The Students Of The Department Of Education For The Visually Impaired*

Ankara'da Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Eğitim Amaçlı Kullanım Düzeyi
**Aykut Emre BOZDOĞAN-**
**Necati YALÇIN • 232**

*Use Levels Of Science And Technology Museums For Education In Ankara*

Toplumsallaşma Hedefleri Açısından 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
**Abdulvahap ÖZPOLAT • 249**

*The 2005 Social Studies Curricula In Terms Of The Socialization Objectives*

Küreselleşen Dünyada Yurtdışı Öğretmenliği
**Hasan COŞKUN • 268**

*Teaching Abroad In A Globalizing World*

Fen Laboratuvarı Fiziki Durumu ve Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Yönetici Görüşleri
**Esma BULUŞ KIRIKKAYA-**
**Belgin TANRIVERDİ • 279**

*Physical Condition Of Science Laboratory And Opinions Of Teachers, Students And Administrators Related To Laboratory Applications*

Kuantum Paradigmasının Eğitim Programlarına Yansımaları
**Burhan AKPINAR-Kamil AYDIN • 299**

*Reflections Of Quantum Paradigm On Curricula*

Katıların ve Sıvıların Basıncı Konularında Öğrencilerin Kavrama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları
**Neşet DEMİRCİ-Emine AKDEMİR • 314**

*Students' Conceptual Levels And Misconceptions About Solid And Liquid Pressure*

Lise Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Yerel Tarih Konularının Öğretilmesiyle İlgili Görüşleri
**Semih AKTEKİN • 331**

*Secondary Students' Views On Teaching Local History Topics In History Lessons*

Piyano Eğitiminde Türk Besteci ve Eğitimcilerimizin Eserlerinin Seslendirilme Durumu
**Mehtap AYDINER-Aytekin ALBUZ • 353**

*Renderation Of Pieces By Turkish Composers And Music Instructors At Piano Education*

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Eğitimdeki Gelişmeler
**Hamza AYDOĞDU • 372**

*The Law Of Unity And Developments In Education*

# OKULÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİNİN İŞ DOYUMU, KİŞİSEL ÖZELLİK VE MESLEKİ YETERLİK ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

**Arzu ÖZYÜREK***

**Özet**

Araştırmada, okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 65 öğretmen, 21 usta öğretici ve 56 yönetici örneklem grubunu oluşturmuştur.

Veri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen ve Öğretmen Formu ve Yönetici Formundan oluşan, beşli likert tipi dereceleme ölçeği şeklindeki anket kullanılmıştır. Verilerin analizi bilgisayar ortamında S.P.S.S 13.0 programıyla yapılmıştır. Yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplanmış; değişkenler arası farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistik çalışmalarında 0,05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Okul öncesi öğretmen/usta öğreticilerin öğrenim düzeyi ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş, dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin iş doyumunun daha az öğrenim görenlere oranla düşük olduğu bulunmuştur ($P<0,05$) . Okul öncesi öğretmen/usta öğreticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algıları yöneticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarından daha olumlu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi öğretmen ve yöneticisi, iş doyumu, mesleki yeterlik algısı

## Giriş

Eğitim öğretime okul öncesi dönemden itibaren dahil olan çocukların hayata daha iyi bir başlangıç yapabilmeleri için, bu dönemi verimli geçirmeleri gerekmektedir. Eğitim öğretimde nitelikli insan gücü olarak yetişmeleri ise başta öğretmen olmak üzere kurum çalışanlarının nitelikli özelliklere sahip olması ile mümkün gözükmektedir (Yılmaz,1999,12; Özen,2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarında tüm personelin yeri yadsınamamakla birlikte, yönetici ve öğretmen işleyişin en önemli öğeleridir. Çocuk için anne babadan sonra ilk önemli etken okul ve öğretmen olmaktadır. Bu nedenle çocukların ilk karşılaş-

* Bu çalışma MEB EARGED tarafından desteklenmiştir.
** Uzman; Safranbolu And. Mes. ve K.M.L. Çocuk Gelişimi Öğretmeni

tığı okul öncesi öğretmeninin davranışlarında ölçülü olması, kişisel olarak olumlu bir bakış açısına sahip, başkalarının ihtiyaçlarına duyarlı, ön yargısız, çocuklar üzerinde sevgi ve saygı oluşturan, sabırlı ve yol gösterici bir kişiliğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmen olumlu öğrenme koşulları sağlayarak öğrencileri motive etmeli, etkili öğretim metotları kullanmalı, sınıf ve zaman yönetimini kullanmada yeterli olmalı, kişisel ve mesleki yönden gelişmeye açık olmalı ihtiyaç hissettiği konular hakkında bilgilenmeli, yalnızca programı değil çocuğun gelişimi ve kendini değerlendirme yeteneğine de sahip olmalıdır. Aileler ve kurumdaki diğer çalışanlarla olumlu iletişim içinde olmalı, kişisel olarak işinden memnun olmalı ve yaşamdan hoşlanmalıdır. (Hildebrand,1981,81-84; Pugh,1992,198; Villani, 2002,4-12; Seferoğlu,2004,40-45; Yılmaz vd.,2004,50-54).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticisinin ise öğrenim düzeyi yüksek, yöneticilik alanında deneyimli, çocuk eğitimini bilen, çocuklarla öğretmen olarak çalışmış olması önemlidir. Etkili bir yönetici olabilmesi için çalışanlarının görüş ve gereksinimlerini dikkate almalı, okulda etkili bir iletişim sağlamalı, çalışanları ortak bir amaç doğrultusunda birleştirebilmeli, çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemeli, başarıyı değerlendirme mekanizmaları oluşturmalı, çalışanların iş tanımlarını açıkça belirlemelidir. Okul yöneticisi, çalışanların moral ve motivasyonunu yüksek tutarak olumlu ilişkiler geliştirmenin eğitimin kalitesine olumlu yansıyacağını, okulun amaçlarına ulaşmasında önemli bir rol oynadığını dikkate almalıdır (Blumberg,1980,93; Donnelly,1992,75-78; Thomson,1992,11; Sallis,1993,89; Erdoğan, 2000,88; Fetihi, 2000,57-68; Akdağ,2002,21; Güçlü, 2003,185-204; Korkmaz, 2004,55-72; Kocabaş ve Karaköse,2005).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleşebilmesi, fiziki ve çevresel koşullardan daha çok öğretmen yeterliklerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olmaları, onların iyi eğitim almalarının yanında, bu görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz vd.,2004,50-57). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü bünyesindeki komisyonlarca geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Taslağı'na göre, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi yeterlik alanının ilk sırada yer aldığı görülmektedir (Gürkan vd., 2004,27-39; Seferoğlu, 2004,40-45).Yapılan araştırmalar, bireylerin yeterlik inançlarının davranışları üzerinde etkili olduğuna ve yeterlik düzeyi yüksek olanların düşük olanlara göre daha fazla ve daha uzun süreli çaba gösterdiğine işaret etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi başarısı yanında öğrenci başarı ve motivasyonunu da olumlu etkilediğine dikkat çekilmektedir (Yılmaz vd.,2004,50-54).

Kurumların amaçlarını gerçekleştirecek en önemli unsur insan olduğundan, çalışanların iş doyumları da büyük önem taşımaktadır (Davis,1988,96; Kayıkçı,2004). İş doyumunun yüksek olması iş görenin mutluluğunu sağlarken, düşüklüğü ise iş görenin işine yabancılaşmasına ve uyumsuzluğun ortaya çıkmasına, ruh sağlığının bozulmasına neden olmaktadır (Tosunoğlu,1998,21). Genelde diğer çalışanlarla nazik, arkadaşça, iyi ilişkiler içinde bulunma, etkileşimden hoşnutluk duyma, iş dışında birlikte yapılan çalışmaların artması doyuma neden olmaktadır (Işıkhan, 1996,120–124).

Toplumun refahının artırılmasında, okul öncesi dönemden itibaren çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilebilmesi, çocukla doğrudan ilişkide bulunan öğretmenler ve kurum yöneticilerinin kendi kişisel ve mesleki yeterliklerini nasıl algıladıklarıyla yakından ilişkili gözükmektedir. Yeterliklerin/yetersizliklerin farkına varılması kişisel, kurumsal ve toplumsal açıdan eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir adım olacaktır.

**Amaç**

Bu araştırmanın genel amacını; okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algıları ile ilgili kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerini incelemek oluşturmaktadır.

**Yöntem**

**Model, Evren ve Örneklem**

İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen bu çalışmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir uygulama anaokulu, üç anaokulu ve 56 ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarında görevli öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur.

Veri toplama aracı Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından tüm okullara resmi kanalla gönderilmiş ve iki haftalık süre sonunda aynı yolla geri toplanmıştır. Geri gelen anket formlarından cevaplanmamış maddeler bulunanlar elenmiş, 56 yönetici ve okul öncesi sınıfında görev yapan 65 öğretmen ile 21 usta öğretici araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada anaokulu müdürü veya ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfından sorumlu müdür yardımcısı yönetici olarak tanımlanmıştır. Lise mezunu olup okul öncesi alanında lisans öğrenimlerine devam eden usta öğreticiler sınıfta çocuklardan tek başına sorumlu oldukları dikkate alınarak örnekleme dahil edilmişler ve usta öğretici olarak tanımlanmışlardır.

**Veri Toplama Aracı**

Öncelikle, evrenin %5'i oranında okul öncesi öğretmeni ve okul yöneticisine bir okul öncesi öğretmeni ve yöneticisinde bulunması gereken kişisel yeterlikler, mesleki yeterlikler ve iş doyumuna ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar ve literatürdeki bilgilerden yararlanılarak Öğretmen Formu ve Yönetici Formu olmak üzere beşli likert tipinde derecelendirilmiş iki anket formu oluşturulmuştur. Anketlerde kişisel bilgiler, iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlikleri algılamaya ilişkin maddeler yanında öğretmen ve yöneticilerin birbirlerinin kişisel ve mesleki yeterliklerini değerlendirmelerine ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan anketin öğretmen ve yönetici formları alt boyutlarına ilişkin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Öğretmen Formu için $\propto$=.77, Yönetici Formu için $\propto$=.78 olarak bulunmuştur.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Katılımcılardan elde edilen veriler kodlanarak bilgisayar ortamında "SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) 13.0 for Windows" istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (S) analizleri, kümelerin cevapları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analizlerde 0,05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

**Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin demografik özellikleri; iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarına göre kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine ilişkin bulgular; kıdem yılı ve öğrenim düzeyi değişkenleriyle iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olup olmadığına dair bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Tablo 1'de öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik bulgular verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

| **YAŞ** | **N** | % |
|---|---|---|
| 20-25 yaş | 19 | 22,1 |
| 26-30 yaş | 31 | 36,0 |
| 31-35 yaş | 17 | 19,8 |
| 36 yaş ve daha üstü | 19 | 22,1 |
| **Toplam** | 86 | 100 |
| **KIDEM YILI** | | |
| 1-5 yıl | 41 | 47,7 |
| 6-10 yıl | 20 | 23,3 |
| 11 yıl ve daha fazla | 25 | 29,1 |
| **Toplam** | 86 | 100 |
| **ÖĞRENİM DÜZEYİ** | | |
| Lise-Açık Öğretime Devam Ediyor | 21 | 24,4 |
| 4 Yıllık Fakülte | 65 | 75,6 |
| **Toplam** | 86 | 100 |

Tablo 1'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmen ve usta öğreticilerin %22,1'i 20-25 yaş, %36'sı 26-30 yaş, %19,8'i 31-35 yaş, %22,1'i 36 yaş ve daha üstü yaş grubunda; %47,7'si 1-5 yıl, %23,3'ü 6-10 yıl, %29,1'i 11 yıl ve daha üzeri kıdem yılında; %24,4'ünün lise mezunu ve açık öğretimde okul öncesi eğitim alanında lisans öğrenimlerine devam etmekte olduğu ve %75,6'sının dört yıllık fakülte mezunu oldukları bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen ve usta öğreticilerin tamamını bayanlar oluşturmaktadır.

Tablo 2'de yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

| **YAŞ** | **N** | % |
|---|---|---|
| 35 yaş ve daha altı | 14 | 25,0 |
| 36-40 yaş | 15 | 26,8 |
| 41 yaş ve daha üstü | 27 | 48,2 |
| **Toplam** | 56 | 100 |
| **KIDEM YILI** | | |
| 5-10 yıl | 10 | 17,9 |
| 11-15 yıl | 14 | 25,0 |
| 16-20 yıl | 7 | 12,5 |
| 21 yıl ve daha fazla | 25 | 44,6 |
| **Toplam** | 56 | 100 |
| **ÖĞRENİM DÜZEYİ** | | |
| 2 yıllık yüksek okul | 19 | 33,9 |
| 4 yıllık fakülte | 37 | 66,1 |
| **Toplam** | 56 | 100 |

Tablo 2'ye göre, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin %25'i 35 ve daha küçük yaş, %26,8'i 36-40 yaş, %48,2 41 yaş ve daha üstü yaş grubunda; %17,9'unun 5-10 yıl, %25'inin 11-15 yıl, %12,5'inin 16-20 yıl, %44,6'sının 21 ve daha fazla kıdem yılında olduğu; %33,9'unun iki yıllık yüksekokul, %66,1'inin dört yıllık fakülte mezunu olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan yöneticilerin tamamını erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3'te okul öncesi öğretmen ve usta öğreticilerin kıdem yılına göre iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen ve Usta Öğreticilerin İş Doyumu, Kişisel Algı ve Mesleki Yeterlik Algısı Puanlarının Kıdem Yılına Göre Varyans Analizi Sonuçları

| **ANKET BOYUTU** | **KIDEM YILI** | **N** | $\bar{X}$ | **S** | **ANOVA TESTİ** |
|---|---|---|---|---|---|
| **İŞ DOYUMU** | 1-5 yıl | 41 | 4,01 | .39 | F(2;83) = 2,91 P=0,06 |
| | 6-10 yıl | 20 | 3,96 | .37 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 25 | 3,77 | .43 | |
| | TOPLAM | 86 | 3,92 | .41 | |
| **KİŞİSEL ALGI** | 1-5 yıl | 41 | 4,40 | .39 | F(2;83) = 0,26 P=0,77 |
| | 6-10 yıl | 20 | 4,38 | .50 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 25 | 4,46 | .43 | |
| | TOPLAM | 86 | 4,40 | .42 | |
| **MESLEKİ YETERLİK** | 1-5 yıl | 41 | 4,48 | .37 | F(2;82) = 0,43 P=0,65 |
| | 6-10 yıl | 20 | 4,56 | .36 | |
| | 11 yıl ve üzeri | 25 | 4,55 | .38 | |
| | TOPLAM | 86 | 4,52 | .37 | |

Tablo 3'e göre, okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (P>0,05).

Özen'in(2003), Karabük örnekleminde öğretmenlerin sosyal statülerini algılama düzeylerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin mesleki algılarıyla kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

Hamilton (1978) ve Gilmer (1966), araştırmalarında bireylerin işe başlamalarından hemen sonra iş doyumu düzeylerinin yüksek olduğunu, sonra bu düzeyin düştüğünü vurgulamışlardır (Akt.:Şenyüz, 2000).

Azar ve Henden (2002), alan dışında sınıf öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin mesleki hazır oluş, iş doyumu ve karşılaştıkları sorunları inceledikleri ve 19 il merkezinde yürüttükleri çalışmada 2222 öğretmene anket uygulamışlardır. Sonuç olarak, kıdemi yüksek olan öğretmenlerin hem daha az sorunla karşılaştığı hem de daha fazla iş doyumu sağladıklarına dikkat çekmişlerdir.

Bayrak Erdönmez (2004), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile benlik tasarımları arasındaki ilişkiyi incelediği ve Baymur'un Benlik Tasarımı Ölçeği'ni kullandığı araştırmasında; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile iş doyumları arasında anlamlı farklılık olduğu, 16 yıl ve daha fazla kıdem yılına sahip öğretmenlerin daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Arslan (2006), farklı branştan 150 öğretmeni örneklem aldığı çalışmasında kıdem yılının iş doyumu üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgular araştırma bulgularına göre farklılık göstermektedir.

Tablo 4'te okul öncesi öğretmen ve usta öğreticilerin öğrenim düzeyine göre iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen ve Usta Öğreticilerin İş Doyumu, Kişisel Algı ve Mesleki Yeterlik Algısı Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

| ANKET BOYUTU | ÖĞRENİM DÜZEYİ | N | $\bar{X}$ | S | ANOVA TESTİ |
|---|---|---|---|---|---|
| **İŞ DOYUMU** | Lise-Açık Öğretime devam ediyor | 21 | 4,10 | .26 | F(1;84) = 5,60 |
| | 4 yıllık fakülte | 65 | 3,87 | .43 | P=**0,02*** |
| | TOPLAM | 86 | 3,92 | .41 | |
| **KİŞİSEL ALGI** | Lise-Açık Öğretime devam ediyor | 21 | 4,41 | .48 | F(1;84) = 0,00 |
| | 4 yıllık fakülte | 65 | 4,41 | .41 | P=0,99 |
| | TOPLAM | 86 | 4,41 | .42 | |
| **MESLEKİ YETERLİK** | Lise-Açık Öğretime devam ediyor | 21 | 4,50 | .37 | F(1;83) = 0,11 |
| | 4 yıllık fakülte | 65 | 4,53 | .37 | P=0,74 |
| | TOPLAM | 86 | 4,52 | .37 | |

*P<0,05

Tablo 4'e göre, okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin iş doyumu ile öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur {F(1;84)=5,60, P<0,05}. Lise mezunu ve açık öğretimde öğrenimine devam eden usta öğreticilerin iş doyumu puanları (X=4,10) dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin iş doyumu puanlarına (X=3,92) göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen ve usta öğreticilerin kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile öğrenim düzeyleri arasındaki fark ise anlamsızdır (P>0,05).

Tablo 5'te yöneticilerin kıdem yılına göre iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algısı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin İş Doyumu, Kişisel Algı ve Mesleki Yeterlik Algısı Puanlarının Kıdem Yılına Göre Varyans Analizi Sonuçları

| ANKET BOYUTU | KIDEM YILI | N | $\bar{X}$ | S | ANOVA TESTİ |
|---|---|---|---|---|---|
| İŞ DOYUMU | 5-10 yıl | 10 | 3,98 | .54 | F(3;52) = 1,46 P=0,24 |
| | 11-15 yıl | 14 | 4,00 | .48 | |
| | 16-20 yıl | 7 | 3,70 | .53 | |
| | 21 yıl ve üzeri | 25 | 4,13 | .47 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,01 | .50 | |
| KİŞİSEL ALGI | 5-10 yıl | 10 | 4,36 | .41 | F(3;52) = 0,36 P=0,79 |
| | 11-15 yıl | 14 | 4,22 | .38 | |
| | 16-20 yıl | 7 | 4,20 | .37 | |
| | 21 yıl ve üzeri | 25 | 4,30 | .38 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,28 | .37 | |
| MESLEKİ YETERLİK | 5-10 yıl | 10 | 4,45 | .38 | F(3;52) = 1,70 P=0,18 |
| | 11-15 yıl | 14 | 4,08 | .55 | |
| | 16-20 yıl | 7 | 4,28 | .39 | |
| | 21 yıl ve üzeri | 25 | 4,35 | .39 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,29 | .44 | |

Tablo 5'e göre, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (P>0,05).

Tablo 6'da yöneticilerin öğrenim düzeyine göre iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algısı puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin İş Doyumu, Kişisel Algı ve Mesleki Yeterlik Algısı Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

| ANKET BOYUTU | ÖĞRENİM DÜZEYİ | N | $\bar{X}$ | S | ANOVA TESTİ |
|---|---|---|---|---|---|
| İŞ DOYUMU | 2 yıllık yüksek okul | 19 | 4,08 | .54 | F(1;54) = 0,53 P=0,47 |
| | 4 yıllık fakülte | 37 | 3,98 | .48 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,01 | .50 | |
| KİŞİSEL ALGI | 2 yıllık yüksek okul | 19 | 4,23 | .38 | F(1;54) = 0,59 P=0,45 |
| | 4 yıllık fakülte | 37 | 4,31 | .37 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,28 | .77 | |
| MESLEKİ YETERLİK | 2 yıllık yüksek okul | 19 | 4,37 | .40 | F(1;54) = 0,89 P=0,35 |
| | 4 yıllık fakülte | 37 | 4,25 | .47 | |
| | TOPLAM | 56 | 4,29 | .44 | |

Tablo 6'ya göre, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (P>0,05).

Tablo 7'de okul öncesi öğretmeni/usta öğretici ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algısı alt boyutları ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen/Usta Öğretici ve Yöneticilerin İş Anket Alt Boyut Puanları

| GRUPLAR | Alt Boyut | N | $\bar{X}$ | S |
|---|---|---|---|---|
| **Öğretmen/ Usta Öğretici** | İş Doyumu | 86 | 3,92 | .41 |
| | Kişisel Özellik Algısı | 86 | 4,42 | .40 |
| | Mesleki Yeterlik Algısı | 86 | 4,52 | .37 |
| **Yönetici** | İş Doyumu | 56 | 4,01 | .50 |
| | Kişisel Özellik Algısı | 56 | 4,28 | .37 |
| | Mesleki Yeterlik Algısı | 56 | 4,29 | .44 |

Tablo 7'ye göre, okul öncesi öğretmen/usta öğretici ve yöneticileri en yüksek puanı sırasıyla mesleki yeterlik algısı kişisel özellik algısı ve iş doyumu boyutlarından almışlardır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yeterliklerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algısı puanlarının okul yöneticilerinin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algısı puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler kişisel özellik ve mesleki yeterliklerini yöneticilere göre daha olumlu algılamaktadırlar. Yöneticilerin iş doyumu puanları ise öğretmenlerin iş doyumu boyutundan aldığı puandan daha yüksektir. Yani, okul yöneticilerinin okulöncesi öğretmenlerine göre daha olumlu iş doyumu algısına sahip oldukları söylenebilir. İş doyumunun çalışanların işlerine ilişkin duygu, düşünce ve eylemleriyle ortaya çıkan tutumlar olup bireyin önceki yaşantılarına, beklentilerine ve sahip olacakları seçeneklere bağlı olduğu dikkate alındığında (Şenyüz, 2000) araştırmaya katılan yöneticilerin iş doyumu düzeyinin olumlu olması öğretmenlik mesleğinden gelmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Aytekin Uysal (2007), öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusay işçiliğin mesleki iş doyumu üzerine etkisini incelediği araştırmasında ilköğretim okullarında görevli 199 öğretmeni örneklem olarak almıştı. Araştırmada öğretmenlerin genel olarak olumlu duygular sergiledikleri dikkat çekmiştir.

Gençtürk(2008), ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelediği ve 705 öğretmeni örneklem olarak aldığı araştırmasında öğretmenlerin genel öz yeterlik algılarının ve iş doyumlarının yüksek olduğu, öz yeterlik ve iş doyum düzeyinin kıdem yılından anlamlı ölçüde etkilendiğini bulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının artışıyla doğru orantılı olarak işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 8'de okul öncesi öğretmen/usta öğretici ve okul yöneticilerinin kendileri ve birbirlerinin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma puanları verilmiştir.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmen/Usta Öğretici ve Yöneticilerin Kişisel Özellik ve Mesleki Yeterlik Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

| **KİŞİSEL ÖZELLİK ALGISI** | **N** | **$\bar{X}$** | **S** |
|---|---|---|---|
| Öğretmen/Usta Öğreticilerin Kişisel Özellik Algısı | 85 | 4,41 | .42 |
| Yöneticilerin Öğretmen/Usta Öğreticilerin Kişisel Özelliklerini Algısı | 56 | 4,09 | .64 |
| Yöneticilerin Kişisel Özellik Algısı | 85 | 4,28 | .37 |
| Öğretmen/Usta Öğreticilerin Yöneticinin Kişisel Özelliklerini Algısı | 56 | 4,55 | .79 |
| **MESLEKİ YETERLİK ALGISI** | | | |
| Öğretmen/Usta Öğreticilerin Mesleki Yeterlik Algısı | 85 | 4,52 | .37 |
| Yöneticilerin Öğretmen/Usta Öğreticilerin Mesleki Yeterliğini Algısı | 56 | 4,15 | .56 |
| Yöneticilerin Mesleki Yeterlik Algısı | 85 | 4,29 | .44 |
| Öğretmen/Usta Öğreticilerin Yöneticinin Mesleki Yeterliğini Algısı | 56 | 6,32 | .72 |

Tablo 8'e göre, öğretmen/usta öğreticilerin kendi kişisel özelliklerini algılama puanları (X=4,41) yöneticilerin onların kişisel özelliklerini algılama puanlarından (X=4,09) daha yüksektir. Yöneticilerin kendi kişisel özelliklerini algılama puanı (X=4,28) ise öğretmen/usta öğreticilerin yöneticilerin kişisel özelliklerini algılama puanlarından (X=4,55) daha düşüktür. Öğretmen/usta öğreticilerin okul yöneticilerine göre, hem kendi hem de okul yöneticilerinin kişisel özelliklerini daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Öğretmen/usta öğreticilerin kendi mesleki yeterliklerini algılama puanları (X=4,52) yöneticilerin onların mesleki yeterliklerini algılama puanlarından (X=4,15) daha yüksektir. Yöneticilerin kendi mesleki yeterliklerini algılama puanı (X=4,15) ise öğretmen/usta öğreticilerin yöneticilerin mesleki yeterliklerini algılama puanlarından (X=6,32) daha düşüktür. Öğretmen/usta öğreticilerin okul yöneticilerine göre, hem kendi hem de okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerini daha olumlu algıladıkları; yöneticilerin öğretmen/usta öğreticilerin mesleki yeterliklerini onların kendilerini algılamalarına göre daha olumsuz olarak algıladıkları söylenebilir.

Ataklı(999) öğretmenlerde stres ve iş memnuniyetini incelediği çalışmasında 191 ilköğretim öğretmenini örneklem olarak almıştır. Çalışmada, öğretmenlerin stresli oldukları durumda okul müdürlerini anlayışlı bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesinin (1999) öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili 6003 öğretmenin örneklem alınarak yapılan araştırmasında öğretmenlerin genelde kendilerini mesleki beceriler ve kişisel özellikler bakımından çok yeterli bulduğu bulgusu elde edilmiştir. Fakat bu konuda yönetici ve müfettişler öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulmuşlardır (Akt.:Çakır İlhan, 2004,55-57). Bu bulgu araştırma bulgularıyla tutarlık göstermektedir.

Dağlı'nın (2000) ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışlarını değerlendirdiği araştırmasında, örneklemi oluşturan 357 öğretmen kendi okul müdürlerinin etkili müdürlük davranışını "orta derece"de taşıdıklarını belirtmişlerdir (Akt.: Güngör, 2001). Mevcut değerlendirme sisteminde öğretmenlerin birinci sicil amiri konumundaki yöneticilerin konuya daha eleştirel yaklaşmaları, yöneticilerin öğretmenler hakkında daha az olumlu görüş belirtmeye iten nedenlerden biri olarak düşünülebilir.

**Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algıları ile ilgili kendilerini birbirlerini değerlendirmelerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada, anaokulu ve ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıflarından sorumlu 56 okul yöneticisi ile anaokulu ve anasınıflarında çalışan 65 öğretmen ve 21 usta öğretici örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada öğretmen/usta öğretici ve yöneticilerin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algısı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiye, ayrıca öğretmen/usta öğretici ve yöneticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik açısından kendilerini ve birbirlerini değerlendirme durumları incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile kıdem yılları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur($P>0,05$). Öğretmen ve usta öğreticilerin iş doyumu ile öğrenim düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ($P<0,05$), lise mezunu ve açık öğretimde öğrenimine devam eden usta öğreticilerin iş doyumu puanının dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin iş doyumu puanından yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmen ve usta öğreticilerin kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile öğrenim düzeyleri arasındaki fark ise anlamsız bulunmuştur ($P>0,05$).

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iş doyumu, kişisel algı ve mesleki yeterlik algıları ile kıdem yılları ve öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($P>0,05$).

Genel olarak, öğretmen/usta öğretici ve yöneticilerin mesleki yeterliklerini olumlu düzeyde algıladıkları, öğretmen/usta öğreticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algısının okul yöneticilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Yöneticilerin öğretmen/usta öğreticilere göre iş doyumlarının daha fazla olduğu bulunmuştur. Öğretmen/usta öğreticilerin okul yöneticilerine göre, hem kendi hem de okul yöneticilerinin kişisel özellik ve mesleki yeterliklerini daha olumlu algıladıkları, yöneticilerin öğretmen/usta öğreticilerin kişisel ve mesleki yeterliklerini onların kendilerini algılamalarına göre daha olumsuz olarak algıladıkları bulunmuştur.

Çocuk ve aile için eğitim-öğretime atılan ilk adımda temasa geçilen kurum olma özelliğini taşıyan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler, sistemin en önemli öğelerini oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi, okulöncesi eğitim kurumunda çalışan eğitimcilerin olumlu kişilik özellikleri ve mesleki yeterliğe sahip olması ve yaptığı işten doyum sağlamasıyla mümkündür. Kişiliğine uygun mesleği seçtiğine inanan, mesleğini yapmaktan zevk alan öğretmenin başarılı olması daha muhtemeldir. İşleyişin birer parçası olan öğret-

men ve okul yöneticisin birbirleriyle uyumu da oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimde çalışanların verimliliğini artırmak için bazı koşulların sağlanması gerekmektedir.

Öncelikle işe yeni başlayan öğretmenlerin, özellikle lise mezunu olup Açık Öğretim Fakültesine devam etmekte olan usta öğreticilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları, sosyal aktiviteler ve öğretmenlerin tecrübelerini paylaşabilecekleri kaynaşma toplantıları düzenlenebilir. Özellikle öğretim yılı başında ve sonundaki seminer dönemlerinde yıllık planların yapılması yanında yeni ve teknolojik gelişmelerin eğitim öğretimde kullanılması, farklı etkinliklerin araştırılması gibi konulara yer verilmesi önerilebilir.

Eğitim programlarının uygulanışı ile ilgili okul öncesi öğretmeni kadar okul yöneticisinin de bilgilendirilmesi amaçlı çalışmalar yapılması, özellikle yöneticilerin öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirebilmesi açısından önem taşımaktadır. Programın ve işleyin tam olarak anlaşılması öğretmen-yönetici beklentileri ve mesleki yeterlik algısına ve iş doyumuna olumlu ölçüde yansıyacaktır.

Yönetici-öğretmen-okul ilişkilerinde; birinci derece amir konumundaki yöneticilerin öğretmeni teşvik amaçlı geri bildirimler vermesi, mevcut problemlerin çözümünde öğretmenle birlikte çalışılması, okul öncesi öğretmenlerinin okulun diğer birimleriyle ilgili kararlara katılmasını sağlayarak kurumun ve işleyişim bir parçası olduğu hissi uyandırılması gerekmektedir. Yöneticiler tutum ve tavırlarıyla öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği kişiler olduğunu belli etmeli; görev dağılımı yapılırken zorlayıcı tutumlar yerine gönüllülük esasını dikkate almalıdırlar. İş doyumu yüksek olan öğretmenlerin okulun imkânlarından azami ölçüde yararlanarak çalışacağı, bu durumun eğitim öğretime olumlu şekilde yansıyacağı unutulmamalıdır.

Bu araştırmada yalnızca okulöncesi öğretmen ve yöneticilerinin algıları değerlendirmeye alınmıştır. Konuyla ilgili olarak, okulöncesi öğretmenleri ve yöneticilerinin yanı sıra öğrenci velileri de araştırma kapsamına alınarak araştırmanın boyutu genişletilebilir.

**Kaynakça**

AKDAĞ, Bülent. (2002). **"***Eğitim Örgütlerinde Yönetim Süreçlerine Katılma***", Öğretmen Dünyası**, S.267, ss.21.

ARSLAN, Zeynep.(2006). Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ATAKLI, Aylanur.(1999). Öğretmenlerde Stres ve İş Memnuniyeti, **Çağdaş Eğitim**, Temmuz-Ağustos, 256, 7-13.

AYTEKİN UYSAL, Aylin.(2007). Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu Üzerine Etkisi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.

AZAR, Ali, HENDEN, Rıfkı.(2002). **Alan Dışından Sınıf Öğretmeni Olarak Atanan Öğretmenlerin Mesleki Hazıroluş, İş Doyumu Ve Karşılaştıkları Sorunlar,** Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, **(**EARGED Yayınlanmamış Araştırma Projesi Raporu), Zonguldak.

BAYRAK ERDÖNMEZ, Aysun.(2004). **Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Benlik Tasarımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BLUMBERG, Arthur. (1980). **Supervision and Teachers: A Private Cold War ,** 2nd Ed.:Berkeley, McCutchan Publishing. California:USA.

ÇAKIR İLHAN, Ayşe.(2004). *"21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri",* **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S.5 (58), ss.55-57.

DAVİS, Keith(1988). **İşletmelerde İnsan Davranışı**, 2.Basım., Çev: Kemal Tosun v.d., İ.Ü. Yayın no: 3028, İstanbul.

DONNELLY, Jim. (1992). **School Management Handbook**, Ed.Ted Wragg.

ERDOĞAN, İrfan. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yay.İstanbul.

FETİHİ, Leyla. (2000). *"Okulöncesi Eğitimde Yönetici-Öğretmen İlişkisi",* **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi**, S.17, ss.57-68.

GENÇTÜRK, Aycan.(2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, http://sbe.karaelmas.edu.tr/mezunlarimiz.asp?isl=tez&no=121,19 Ekim2008, saat 20:30.

GÜÇLÜ, Nezahat.(2003). *"Okulda Temel Yönetsel Süreçlere İlişkin Performansın Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi*", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S.7(3), ss.185-204.

GÜNGÖR, Hassan Ferhat. (2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri,** Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

GÜRKAN, Tanju, T.DUMAN, S.GÜNEYSU, H.İ.YALIN, S.OLKUN, F.BIKMAZ,K.ÖZTÜRK, A.ÇAKIROĞLU, B.TOPÇU ve Y.Z.GÜLDERE.(2004). *"Öğretmen Yeterliği Taslağında Yer Alan Yeterlik Alanları"*, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S.5 (58), ss.27-39.

HİLDEBRAND, Verna. (1981). **Early Childhood Education** , 3rd.Edition, Macmillan Publishing Co. New York: USA.

IŞIKHAN, Vedat. (1996). *"Sosyal Hizmet Örgütlerinin İşlevsellik Boyutu: İş Doyumu*", **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayınları, S.1, Ankara.

KAYIKÇI, Kemal.(2004). **Millî Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları Ve İş Doyum Düzeyleri**, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 9 Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KOCABAŞ, İbrahim ve KARAKÖSE, Turgut.(2005). *"Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)"*, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, S.3(1). http://www.tebd.gazi.edu.tr

KORKMAZ, Mehmet.(2004). *"Okul Yöneticilerinin Değişen Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri"*, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, S.8(1), ss. 55-72.

ÖZEN, Fahri.(2003). **Öğretmenlerin Sosyal Statülerini Algılama Düzeyleri: Karabük Örneği**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

PUGH, Gillian. (1992). **Contemporary İssues in the Early Years: Working Collaboratively for Children**, Paul Chapman Publishing Ltd**.** London.

SALLİS, Edward. (1993). **Total Quality Management in Education**, Kogan Page Limited. London.

SEFEROĞLU, Süleyman Sadi.(2004). *"Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim"*, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S. 5 (58), ss. 50-57.

ŞENYÜZ, A.,(2000). **İş Doyumu, Stres ve Cinsiyet Rolleri İlişkisi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.

THOMSON, Scott.,D. (1992). **School Leadership** , Corwing Press, İnc., California.

TOSUNOĞLU,Hülya (1998).**Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarında İş Doyumu,** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

VILLANI, Susan. (2002). **Mentoring Programs for New Teachers** , Corwin Press, İnc., California, USA.

YILMAZ, Nahide.(1999).**Anaokulu Öğretmeninin Rehber Kitabı**, Rehber Kitaplar Dizisi, 3. Baskı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.

YILMAZ, Miraç, KÖSEOĞLU, Pınar, GERÇEK, Cem ve SORGAN, Haluk.(2004). *"Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı"*,**Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S.5(58), ss.50-54.

# THE APPRAISEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS AND DIRECTORS PERCEPTIONS OF LABOR SATISFACTION, PERSONAL CHARACTERISTICS AND PROFESSIONAL QUALIFICATIONS

**Arzu ÖZYÜREK***

**Abstract**

In this study, it was purposed to appraisement of preschool teachers and directors perceptions of labor satisfaction, personel characteristic and professional qualifications. 65 preschool teachers, 21 skilled-instructives and 56 directors were taken as a sample that have been work in kindergartens and primary education schools in Karabük.

The Teacher Form and Director Form were used to collect of data that prepared sort of five degree questionnaires and improved by investigator. Analysis of data were taken with S.P.S.S 13.0 in computer. In the analysis of data beside percentage, frequency, mean, standart deviation, one-way analysis of variances (ANOVA) was used. In statistical procedures, meaningfulness was researched in a level 0,05.

The difference between priority of servise with labor satisfaction of preschool teachers/skilled instructives was found meaningful (P<0,05). İt was seen that if education level of preschool teachers increases, their labor satisfactions decreases. It was found that the preschool teachers/skilled instructives perceptions personel characteristic and professional qualifications more positive from directors.

**Key Words:** Pre-school teachers and directors, labor satisfaction, perception of professional qualifications.

* This study was supported by Ministry of National Education, Department of Education Resarch and Development.

** Expert And.M.ve K.M.L Child Development Teacher.

# SORUMLULUĞA DAYALI SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMI İLE MESLEKİ BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ: SINIF ÖĞRETMENLERİ ÖRNEKLEMİNDE BİR ARAŞTIRMA

**Engin KARADAĞ***

**Nuri BALOĞLU****

**Duygu CESUR*****

**Özet**

Benlik saygısı yüksek bir toplum olabilmenin yolu, bu saygıyı kendi mesleğine gösteren öğretmenlerin görev yaptığı sınıf ortamlarından geçmektedir. Sorumluluk bilincinin temelleri büyük oranda okullarda kazanılmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde uygulamış oldukları model ve yaklaşımlar da bu bilincin kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada ilköğretim birinci kademede görevli sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı ile algıladıkları Mesleki Benlik Saygı düzeyleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu çalışmanın evrenini İstanbul ili Silivri İlçesinde 2006–2007 öğretim yılında 41 ilköğretim okulunda görevli 338 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere bu okullar arasından küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu okullarda görevli 129 sınıf öğretmeni ise çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak her ikisi de araştırmacılar tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sorumluluk, sınıf yönetimi, mesleki benlik saygısı

## Giriş

Sorumluluk öğrenilebilen bir tutumdur. Eğitim ve öğretimde çocuklara gelişim dönemlerine uygun sorumluluklar verilmeli, onların kendi kendilerine kararlar almaları sağlanmalı ve bu yolla da onların bir iç kontrol duygusu kazanmaları amaçlanmalıdır (Queen, Blackwelder ve Malen, 2003, s.93). Bandura'ya (Akt. Celep, 2001,

* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kadıköy/İstanbul
** Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez/Kırşehir
*** MEB Silivri/İstanbul

s.20) göre öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları ilişkilerin niteliği, sınıf disiplininde oldukça etkin bir rol oynamakta ve bu ilişki öğrencilerin öz-benlik duygusu gelişimlerini etkilemektedir. Zayıf öz-benlik duygusuna sahip çocuklar, okulda başarısız olmakla kalmayıp, istenmeyen davranışlara da yönelebilmekte ve sorumsuzluğu da bu dönemde öğrenmektedirler. Etkili bir öğretim için öğrencilerin kendi sorumluluklarının farkına varmaları sağlanmalı, eğitim ve öğretim çalışmalarında da bunun gereği yapılmalıdır.

Öğretmenler sınıf yönetimi süreçlerinde öncelikle öğrenci gereksinimlerini ve bu gereksinimlerle ilintili olan davranışların ilişkisini anlamalı, ardından da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenme fırsatları yaratmaya çalışmalıdırlar. Böyle bir ortam, davranışsal standartlar oluşturma ve geliştirmeye yönelik bir sınıf örgütü oluşturmaya olanak sağlayan, öğrenen merkezli yöntemleri kullanmayı da gerektirmektedir (Babadoğan, 2003, s.18). Sabancı ve Şahin (2006) ve Ekici (2004) tarafından yapılan bir araştırma bulgularına göre sınıf yönetimine ilişkin etkinlikler, öğrencileri kontrol etmekten çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini vurgulamaktadır. Alanyazında sınıf yönetimi konusunu, salt sınıf-içi disiplin sağlama yönüyle ele alarak açıklayan birçok model ve yaklaşımda bulunmaktadır. Örneğin, *Dayatmacı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı* (Canter ve Canter, 1992), *Davranışların Pozitif ve Negatif Sonuçları Kayıt Yaklaşımı* (Wong ve Wong, 1998), *Problem Davranışları Listeleme Yaklaşımı* (Partin,1999), *Tercih Edilen Faaliyet Zamanı Yaklaşımı* (Jones, 1999), *Modelleme Yaklaşımı* (Glenn ve Nelsen, 1989, 2000), *Ödül ve Teşvik Yaklaşımı* (Evertson, Emmer ve Worsham, 2000) ile *Tecrit Yaklaşımı* (Mackenzie, 1996) bunlardan yalnızca bazılarıdır.

Başar (2004) sınıf yönetimine ilişkin modelleri *tepkisel*, *önlemsel*, *gelişimsel* ve *bütünsel* olarak dört başlık altında toplamaktadır. Disiplin konusunda öğretmenler tarafından benimsenmiş olan bu yaklaşımlar, *Dayatmacı*, *Pozitif*, *Öğretmen Yetkinliği* ve *Davranışsal Uyum Yaklaşımı* şeklinde de gruplandırmaktadır. Pozitif ve dayatmacı disiplin yaklaşımları bunlar arasında en yaygın uygulanan iki modeli oluşturmaktadır. Her iki modele göre de istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde ödül ve ceza gibi davranışı dıştan kontrol etmeye çalışan kontrol faktörlerinin kullanılması önerilmekte ve sınıfta disiplinin sağlanması konusunda tek sorumlu olarak öğretmenler görülmektedir (Hammond, 2005).

Değişik yazarlar tarafından, farklı ifadelerle dile getirilen sınıf yönetimi bu yaklaşımlarına alternatif bir model olduğu söylenebilecek olan *Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı (Responsible Classroom Management-RCM)* bireysel psikolojinin temsilcileri olan Maslow ve Adler ile birer gelişim psikologu olan Erikson, Havighurst, Kohlberg ve Piaget'in görüşleri üzerinde temellendirilmiştir. Modelin özünde, çocukların sağlıklı birer yetişkin olabilmeleri için gelişimsel olarak geçtikleri her dönemde Maslow tarafından kuramlaştırıldığı gibi, bireyin güvenlik, sevgi ve ait olma ihtiyaçlarının eğitim kurumlarında sağlıklı bir şekilde karşılanabilmesi düşüncesi bulunmaktadır. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modelinde öğrenci davranışlarını kontrol için ödül, ceza ve kural koyma gibi dıştan müdahale mekanizmaları yoluyla kesinlikle kullanılmamakta; bunun yerine, öğrenciye sorumlu bir iç kontrol duygusu kazandırılarak, onun kendi davranışlarını kendisinin kontrol etmesini sağlayacak standart ve mantıksal sonuçlar vurgulanmaktadır. Bu yolla eği-

tim kurumlarında sorumlu davranmayı öğrenen çocukların sosyal yaşamda da kendilerinin ve topluma ait sorunları da çözebilecekleri düşüncesi bulunmaktadır. Modele göre öğretmenler sınıfta kurallarının belirlenmesi sürecinde öğrencilerinin öncelikle paydaş olmalarını sağlamalı, bu yolla yaşamı ve dünyayı özgür ve yaratıcı bir şekilde keşfetmelerine olanak vermeli ve sunduğu bu yaşantı yoluyla da onların öz saygısı kuvvetli birer benlik geliştirebilmeleri için fırsatlar sunmalıdır (Queen, Blackwelder ve Mailen, 2003; Celep, 2004). Yine bu modele göre öğretim ortamlarında eğitimcilerin kendileri de öğrenciler için örnek rol modelleri sunan ideal yetişkinler olarak davranmalı ve sınıfta disiplinle ilgili kararlar verirken, çocukların gelişim özelliklerini daima göz önünde bulundurmalıdırlar. Modeldeki en önemli noktayı, çocukların okul ya da sınıf ortamında, olumlu ya da olumsuz eylemlerinin sonuçlarını kendilerinin görebilecekleri ve bu sonuçları kabul etmeyi öğrenecek şekilde yetiştirilmeleri oluşturmaktadır. Öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını kendilerine gösterme fırsatının verilmesi ve öğretimde böyle bir sınıf çevresinin yaratılması ise sınıf yönetimi sürecinde öğretmenden beklenen temel rolü oluşturmaktadır. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi modeline göre öğrencilerden kurallara uymaları için boyun eğme ve itaati isteme, onların sorumluluk, öz güven ve öz denetim yeterliklerini geliştiremeyecekleri anlamına gelmektedir (Yurtal ve Yontar, 2006).

Benlik, kişinin kendisini görüş ve algılayış biçimidir (Bacanlı, 2005, 591s.). Baymur'a (1989) göre benlik, bireyin özellikleri, yetenekleri, değer yargıları, amaç ve ideallerine ilişkin kanılarının dinamik bir örüntüsüdür. Kişinin öznel yanı olarak da tanımlanan benlik, kişiliğin temel gücü olan ve insanın uyumunda önemli rol oynayan bir kavramdır (Özoğlu, 1976, s.94). Benlik kavramı kendimizle ilgili bütün düşünceler, algılamalar, duygular ve değerlendirmelerin tümünün etkileşiminden doğan genel bir algıdır.

Benlik saygısı, benlik kavramını inceleyen araştırmacıların (Bacanlı, 2005; Tokar, Withrow, Hall ve Moradi, 2003; Super ve Savickas, 1996; Munson, 1992) çok sık kullandıkları bir kavramdır. Kavram olarak benlik, bireyin kendini algılayış tarzı, yaşamında yerine getirdiği rollerine ilişkin olarak kendini nasıl gördüğünü ifade ederken; benlik saygısı, kişinin kendisi ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerini içermektedir (İnanç, 1997, s.31). Morganett'e (2005) göre benlik saygısı, kendini kabul duygusu, kişinin kendi benliğine yönelik bir kişisel hoşlanma ve kişinin kendine yönelik öznel saygıyı ifade etmektedir. Bireyin kendini kabul edip benimsemesi ise benlik saygısını oluşturmaktadır. Benlik saygısının yüksek olması için, bireyin içinde bulunduğu toplumun öz güvenli, iletişimi iyi ve hoşgörülü kişilerden oluşması gerekir (Yavuzer, 1996, s.40). Hechtman, Weiss ve Perlman (1980) benlik saygısının bireyin çevresiyle etkileşimine ve deneyimlerine bağlı olarak geliştiğini belirtmektedir. Bireylerde çocukluk döneminde gelişmeye başlayan benlik saygısı, ilerleyen yıllarda meslek seçimi ve meslekte çalışma ile örtüşerek mesleki benlik saygısı kavramını ortaya çıkarmaktadır. Super (1983) mesleki benlik saygısı kavramını bireyin meslekle ilgili olduğunu düşündüğü kişisel özellikler kümesi olarak tanımlarken, Arıcak (1999), bireyin tercih ettiği mesleğe karşı geliştirdiği değerlilik yargısı olarak ifade etmektedir. Yine Super (1963), mesleki gelişim sürecini, benlik kavramının gelişim süreci ile birlikte ele alırken, mesleğin aslında benlik kavramı-

nın ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymakta ve bunu da konuya ilişkin oluşturduğu kuramında *Mesleki Benlik Kavramı* (*Vocational Self-Concept*) şeklinde ifade etmektedir. Super ve Bohn'a (1970) göre; birey toplum içinde mesleği aracılığıyla bir yer edinmekte, geçimini sağlamakta ve geleceğini bu temel üzerine inşa etmektedir. Bu iki yazara göre meslek bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkilemektedir. Baloğlu, Karadağ, Çalışkan ve Korkmaz ise (2006) mesleki benlik saygısı yüksek bir toplum yaratabilmenin ön koşulunun, o toplumda öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin, özelikle kendilerinin yüksek düzeyde mesleki benlik saygısına sahip olmalarını gerektirdiğini ifade etmektedirler. Bu yazarlara göre bireyler mesleki benlik saygısına ilişkin ilk izlenimlerini eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerini gözleyerek elde etmektedirler.

**Amaç**

Sınıf yönetimi modelleri konusunda, gerek ülkemizde (Ekici, 2004; Turanlı ve Yıldırım, 2007; Akın ve Koçak, 2007; Çubukçu ve Girmen, 2008) gerekse yurt dışında (Kunter, Baumert ve Koller 2007; Ritter ve Hancock, 2007; Little ve Akin-Litle, 2008) son yıllarda yapılan birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Mesleki benlik saygısı (Mullis ve Mullis, 1997; Richards, 1998; Bozanoğlu, 2005; Çeçen ve Koçak, 2007; Arıcak, 2007) konunun örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, iş verimliliği ve kalite açısından da her geçen gün daha büyük bir önem kazandığını göstermektedir. Bu iki konu arasındaki ilişkinin öğretim sürecine olan etkisinin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Ancak yapılan alanyazın taramasında sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. O nedenle bu çalışmada *İlköğretim birinci kademede görevli sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme düzeyleri ile algıladıkları mesleki benlik saygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğu?* sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

**Alt Amaçlar**

- Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme ve mesleki benlik saygı düzeyleri genel olarak hangi düzeydedir?
- Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme ve mesleki benlik saygı düzeyleri öğretmenlerin *cinsiyet* ve *mesleki kıdem* değişkenlerine göre bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme düzeyleri ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

**Yöntem**

**Model**

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

**Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni, İstanbul ili Silivri İlçesinde bulunan 41 ilköğretim okulunda, 2006–2007 öğretim yılında görev yapan 338 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere evrende bulunan ilköğretim okulları sınıf öğretmeni sayılarına göre sıralanmış ve küme örnekleme yöntemi kullanılarak okul büyüklüğü açısından okulu 3 (yüksek-orta-düşük) gruba ayrılmıştır. Daha sonra her gruptan 6'şar ilköğretim okulu random yolla seçilerek 18 ilköğretim okulu belirlenmiştir (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu ilköğretim okullarda görev yapan 150 sınıf öğretmeni çalışma kapsamına alınmış ancak, 21 ölçek eksik/hatalı kodlanması nedeniyle çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak çalışmada örneklem büyüklüğü 129 kişi olarak gerçekleşmiştir.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen *Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşım Benimseme Ölçeği, Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu araçların geliştirilmesi için çalışma evreninden kasıtlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 93 sınıf öğretmeni, gönüllülük esasına göre araştırma kapsamına alınmıştır. Geliştirilen araçların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

**Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı benimseme ölçeği:** Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan bu ölçek, *Öğrenciyi İstenen Davranışa Yönlendirme*, *Öz-Benliği Geliştirme*, *Öğrenciyi Kontrol Etme* ve *Öğrenciye Sorumluluk Duygusu Kazandırma* olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin ifade ettiği her bir nitelik düzeyi beşli likert tipi bir skala yardımıyla ve *Tamamen katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Hiç Katılmıyorum* (1) seçenekleriyle değerlendirilmiştir.

Ölçeğin *yapı geçerliği*nin belirlenmesi için gerekli olan *Kaiser Meyer Oklin*=.69 ve *Bartlet analizi* (p<.01) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan *faktör analizi* sonrasında ölçeğin 4 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.48 ve 0.83 arasında değişmektedir. Ölçeğin 4 faktördeki *öz değeri* 8,67 ve *açıklanan varyans yüzdesi* 58,52 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin *madde toplam korelasyonları* her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Ölçeğin her bir maddesi için elde edilen korelasyon katsayısı 0.34 ile 0.81 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin *ayırt edicilik özellikleri*nden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığında; alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi değerleri hesaplanarak elde edilen maddelerin ayırt edicilik güçlerinin (p<.05) düzeyinde ayırt edici olduğu saptanmıştır. Çalışmada ölçeğin *iç tutarlılık* düzeyi alt ölçekler için Cronbach Alpha değeri 0.709–0.735 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için *iç tutarlılık düzeyi* de Cronbach Alpha 0.744 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin zamana göre değişmezlik düzeyini belirlemek için uygulanan *test-tekrar-test yöntemi*nde ise toplam puan korelasyon katsayısı 0.759 olarak hesaplanmıştır.

**Mesleki benlik saygısı ölçeği:** Çalışma kapsamında geliştirilen bu ölçek, 20 maddeden oluşmakta ve ölçekte *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum*, *Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Değerlendirmeler* ile *Öğretmenlik Mesleğinden Duyulan Genel Memnuniyet Düzeyi* olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin ifade ettiği her bir nitelik düzeyi beşli likert tipi bir skala yardımıyla ve *Tamamen katılıyorum (5)*, *Katılıyorum* (*4*), *Kararsızım* (*3*), *Katılmıyorum* (*2*) ve *Hiç Katılmıyorum* (*1*) seçenekleriyle değerlendirilmiştir.

Ölçeğin *yapı geçerliği*nin belirlenmesi için gerekli olan *Kaiser Meyer Oklin*=.78 ve *Bartlet analizi* (p<.01) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçtan hareketle Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan *faktör analizi* sonrasında ölçeğin 3 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Maddelerin faktör yükleri 0.47 ve 0.74 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin 3 faktördeki *öz değeri* 8,43 ve *açıklanan varyans yüzdesi* ise 57,87 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin *madde toplam korelasyonları* her bir maddeden elde edilen puanlar ile testin bütününden elde edilen puanların karşılaştırılması yoluyla yapılmıştır. Ölçeğin her bir maddesi için elde edilen korelasyon katsayısı 0.29 ile 0.74 arasında değişmektedir. Ölçeğin maddelerinin *ayırt edicilik özellikleri*nden elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralandığında; alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların puan ortalamalarının bağımsız gruplar t-testi değerleri hesaplanarak elde edilen maddelerin ayırt edicilik güçlerinin (p<.05) düzeyinde ayırt edici olduğu saptanmıştır. Çalışmada ölçeğin *iç tutarlılık* düzeyi alt ölçekler için Cronbach Alpha değeri 0.821–0.938 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplamı için *iç tutarlılık düzeyi* de Cronbach Alpha 0.928 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin zamana göre değişmezlik düzeyini belirlemek için uygulanan *test-tekrar test yöntemi*nde ise toplam puan korelasyon kat sayısı 0.841 olarak hesaplanmıştır.

**Kişisel bilgi formu:** Örneklem grubundaki öğretmenlerden *cinsiyet*, *mesleki kıdem* ve *yaş* durumları hakkında bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

**Verilerin Toplanması**

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin örneklem grubundaki 129 sınıf öğretmenine 2006–2007 öğretim yılında yine araştırmacılar tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının cevaplandırma süresinin yaklaşık 10–15 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Çalışmada istatistiksel çözümlemelere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, bunun ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler üzerindeki maddeler 5'li likert sistemiyle puanlanmıştır. Bu kapsamda; sınıf öğretmenlerin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme düzeyleri ile mesleki benlik saygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasını değerlendirmek amacıyla *bağımsız gruplar t-testi*, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmalarını değerlendirmek amacıyla *tek yönlü varyans analizi* ve varyans analizi sonrası farklılığı yaratan grupları belirlemek amacıyla da *Tukey testi* kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme

düzeyleri ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunduğu *Pearson Çarpım Momentler Korelasyon* tekniği ile belirlenmiştir.

**Bulgular**

Çalışmaya katılan 129 sınıf öğretmeninin öncelikle kişisel profilleri çalışılmış, onlara ilişkin bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

| Seçenekler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Toplam |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | | Erkek | Kadın | | | | |
| | *f* | 46 | 83 | | | | 129 |
| | % | 35,6 | 64,4 | | | | 100 |
| **Yaş** | | 20–25 | 26–30 | 31–35 | 36–40 | 41+ | |
| | *f* | 17 | 24 | 25 | 25 | 38 | 129 |
| | % | 13,7 | 18,6 | 19,3 | 19,3 | 29,1 | 100 |
| **Kıdem** | | 0–5 | 6–10 | 11–15 | 16–20 | 21+ | |
| | *f* | 24 | 30 | 27 | 29 | 19 | 129 |
| | % | 18,6 | 23,2 | 20,9 | 22,4 | 14,9 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan 129 sınıf öğretmeninin %35,6'sının erkek, %64,4'ünün kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklem grubunun %13,7'si 20–25 yaş, %18,6'sı 26–30 yaş, %19,3'sı 31–35 yaş ve 36–40 yaş ve %29,1'i 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden ve %18,6'sı 0–5 yıl, %23,2'si 6–10 yıl, %20,9'sı 11–15 yıl, %22,4'sı 16–20 yıl ve %14,9'u 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısı alt ölçekler düzeyindeki puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları**

| Alt Ölçekler | *N* | $\bar{X}$ | SS |
|---|---|---|---|
| **1-** Öğrenciyi İstenen Davranışa Yönlendirme | 129 | 2,92 | 0,53 |
| **2-** Öz Benliği Geliştirme | 129 | 3,58 | 0,72 |
| **3-** Öğrenciyi Kontrol Etme | 129 | 3,67 | 0,68 |
| **4-** Öğrenciye Sorumluluk Duygusu Kazandırma | 129 | 3,85 | 0,53 |
| **5-** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum | 129 | 3,81 | 0,61 |
| **6-** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Değerlendirmeler | 129 | 4,15 | 1,11 |
| **7-** Öğretmenlik Mesleğinden Duyulan Genel Memnuniyet Düzeyi | 129 | 3,94 | 1,00 |

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımının alt ölçeklerinde aldıkları puanların ortalaması 2,99–3,85 arasında, mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması da 3,81–4,15 arasında değişmektedir. Her iki ölçeğin alt ölçeklerinden elde edilen puanların değeri göz önüne alınırsa, sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları ve mesleki benlik saygı düzeylerinin ortanın üstü bir seviyede olduğu gözlenmektedir. Ancak, alt ölçekler arasında *öğrenciyi istenen davranışa yönlendirme* yeterliğinin öğretmenlerin kendileri tarafından en düşük ortalamayla değerlendirilmesi oldukça ilginçtir. Bu bulgu Sarıtaş (2006), Yurtal ve Yontar (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerini istenen davranışa yönlendirmeyi kısmen tercih ettikleri bulgularıyla uyuşmaktadır. Yine, bu çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik saygısı puanlarının yüksek çıkması, Sayın (2005) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin çok kısa sürede mesleğe yönelik bir benlik duygusu geliştirdikleri bulgusu ile bir paralellik arz etmektedir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ve mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinde, demografik değişkenlere göre farklılaşma[1] durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3. ve Tablo 4.'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Alt Ölçeklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

| Alt Ölçekler | Cins. | *f* | $\overline{X}$ | SS | *sd* | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum | Kadın | 83 | 3,92 | ,62 | 127 | 5,38 | ,022 |
| | Erkek | 46 | 3,63 | ,75 | | | |
| Öğretmenlik Mesleğinden Duyulan Genel Memnuniyet Düzeyi | Kadın | 83 | 4,32 | ,80 | 127 | 5,21 | ,024 |
| | Erkek | 46 | 3,93 | 1,14 | | | |

Tablo 3. incelendiği zaman kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ölçeğinin, *öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum* ve *öğretmenlik mesleğinden duyulan genel memnuniyet düzeyi* alt ölçeklerinde kadın öğretmenler lehine manidar ($p<.05$) bir fark bulunmuştur. Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ile mesleki benlik saygısına ilişkin diğer alt ölçeklerde cinsiyet değişkenine göre manidar bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

1 Farklılaşma saptanmayan gruplara ait tablolara yer verilmemiştir.

**Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Alt Ölçeğinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Testi Sonuçları**

| | Kıdem | *f* | X̄ | SS | Varyans *Kaynağı* | Kareler *Toplamı* | Kareler *Ort.* | *sd* | *F* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0–5 | 24 | 3,70 | 0,62 | Gr. Ar. | 7,498 | 1,25 | 3 | 2,52 | 0,02 |
| Öğrenciyi | 6–10 | 30 | 3,70 | 0,66 | Grup İçi | 57,858 | 0,495 | 126 | | |
| Kontrol | 11–15 | 27 | 3,71 | 0,67 | Toplam | 65,356 | | 129 | | |
| Etme | 16–20 | 29 | 4,11 | 1,01 | | | | | | |
| | 21+ | 19 | 4,22 | 0,38 | | | | | | |
| *Levene Testi p>.05* | | | | | | | | | | |

Tablo 4 incelendiği zaman öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımına ait, *öğrenciyi kontrol etme* alt ölçeğinde manidar (p<.05) bir fark bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre farklılığı yaratan grupların 21+ ile 0–5 ve 6–10 yıl kıdemli öğretmen grupları arasında 21 yıl ve daha fazla kıdemli öğretmen grubunun lehine olduğu saptanmıştır. Buna karşın sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımın diğer alt ölçekleri ile mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinde mesleki kıdem değişkenine göre manidar herhangi bir fark bulunamamıştır (p>.05). Ayrıca tüm alt ölçekler düzeyinde öğretmenlerin yaş grupları arasında da manidar bir fark gözlenememiştir (p>.05).

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ve mesleki benlik saygısı alt ölçekleri aralarındaki ilişki durumlarına ait bulgular Tablo 5.'de sunulmuştur.

**Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Mesleki Benlik Saygısı Alt Ölçekleri Arasındaki Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi Sonuçları**

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1-** Öğrenciyi İstenen Davranışa Yönlendirme | - | | | | | | |
| **2-** Öz-Benliği Geliştirme | ,19* | - | | | | | |
| **3-** Öğrenciyi Kontrol Etme | ,45** | ,25** | - | | | | |
| **4-** Öğrenciye Sorumluluk Duygusu Kazandırma | ,27** | ,29** | ,52** | - | | | |
| **5-** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ve Davranışlar | -,00 | ,17 | ,00 | ,06 | - | | |
| **6-** Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Değerlendirmeler | -,09 | ,09 | -,04 | -,05 | ,61** | - | |
| **7-** Öğretmenlik Mesleğinden Duyulan Genel Memnuniyet Düzeyi | -,12 | ,18* | -,09 | -,07 | ,56** | ,50** | - |
| *N*=129 *p<.05 **p<.01 | | | | | | | |

Sınıf öğretmenlerin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme düzeyleri ve mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinden alınan puanlar arasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi katsayısının hesaplanması sonucunda, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları alt ölçekleri ile ve mesleki benlik saygısı alt ölçekleri arasında manidar bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$). Buna karşın, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları alt ölçeklerinin kendi alt ölçekleri aralarında birbiriyle pozitif yönde ve manidar ($p<.05$) bir ilişki saptanmıştır. Aynı şekilde mesleki benlik saygısı alt ölçeklerinin kendi aralarında da birbirleriye pozitif yönde ve manidar ($p<.05$) bir ilişki bulunmaktadır.

**Tartışma**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımını benimseme düzeyleri ve mesleki benlik saygı düzeyler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımı ve mesleki benlik saygı düzeyleri öğretmenlerin kendi değerlendirmelerine göre genel olarak ortanın üstü düzeydedir. Araştırma kapsamında elde edilen bu sonuçlara her iki niteliğin alt ölçekleri açısından bakıldığında sorumluluğa dayalı sınıf yönetiminin *Öğrenciyi istenen davranışa yönlendirme* alt ölçeğinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Celep (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre sorumluluğa dayalı sınıf yönetimini benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin sorumluluk duygularını geliştirerek onların toplumda da sorumlu birer birey olarak davranmaları inancını taşımaktadırlar. Ayrıca öğretmenler sınıf kurallarının ve sınıftaki rutin işlemlerinin uygulanmasında öğrenciye sorumluluk verilmesi gerektiği görüşüne de sahiptirler. Babadoğan'ın (2003) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler; öğrencileri sorumlu kılabildikleri ölçüde onların öğrenme-öğretme sürecine etkin ve verimli olarak katıldıkları görüşündedirler. Bu bulguların tamamı çalışma kapsamında elde edilen bulgularla uyuşmakta olup, öğretmenlerin sorumluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimine pozitif baktıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, çalışma kapsamındaki sınıf öğretmenleri öğrencileri istenen davranışa yönlendirebilme konusunda kendilerini tam olarak yeterli gördükleri söylenemez. Bunun nedeni, sınıf yönetiminin davranış yönetimi boyutundaki eğitim ihtiyaçları olabilir.

Çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygısının, *öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öğretmenlik mesleğinden duyulan genel memnuniyet düzeyi* alt ölçeklerindeki görüşlerinde kadın öğretmenler lehine manidar ($p<.05$) bir fark saptanmıştır. Diğer alt ölçeklerde cinsiyet değişkenine ilişkin herhangi bir manidar fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Yine çalışma kapsamında öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarına göre sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarının, *öğrenciyi kontrol etme* alt ölçeğinde 21+ ile 0–5 ve 6–10 yıl kıdemli öğretmen gruplarının görüşleri arasında 21+ yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun lehine manidar bir fark bulunmaktadır. Diğer grup görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre manidar bir fark yoktur ($p>.05$). Altay (2003) tarafından yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarının yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre aynı güvenirlik düzeyinde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Özgür (1994) ve Arıcak (1999) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki benlik saygısının

öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemesi bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımları alt ölçekleri ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasında manidar bir ilişki saptanamamıştır (p>.05). Bununla birlikte, sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarını belirleme ölçeğinde yer alan alt ölçekler, kendi içerisinde birbiriyle pozitif yönde ve manidar (p<.05) bir ilişki içerisinde bulunmaktadır. Aynı ilişki Mesleki Benlik Saygısı alt ölçekleri arasında da (p<.05) bulunmaktadır. Altay (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımı'nı belirleme ölçeğini oluşturan alt ölçeklerinde kendileri arasında pozitif bir ilişki içerisinde bulunması ölçeklerin iç tutarlılıklarının yüksek olmasının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

**Öneriler**

Halen sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrenci davranışlarını yönlendirme faaliyetleri konusundaki eğitim ihtiyaçları, hizmet içi eğitim programları kapsamında giderilmelidir.

Eğitim fakültesi lisans programında yer alan sınıf yönetimi derslerinde davranış yönetimi konularına ağırlık verilmelidir.

Erkek öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının düşüklüğü, mesleğin gelirini yeterli görmeme, sosyal imkân ve denetim yetersizliği ve çalışma koşullarının elverişsizliği gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Bu açıdan, öğretmenlerin eğitimi, çalışma koşulları ve onlar için meslek içinde sunulan sosyo-ekonomik olanakların gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.

Sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi ve mesleki benlik saygısı konularında çalışma yürütecek olan araştırmacıların, çalışmalarında bu konuların diğer faktörlerle olan ilişkileri üzerinde yoğunlaşmaları, eğitim-öğretim sürecinin gelişimi için yararlı olabilir.

**Kaynakça**

AKIN, U. ve KOÇAK, R. (2007). "*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki"*, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 13(51) s.353–370.

ALTAY, S. (2003). **İlköğretim 1. Kademede Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi,** M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ARICAK, T. (2007). "*The Investigation of Turkish University Students' Vocational Self-Esteem Levels within Different Academic Departments*", (ERIC Document Reproduction Service No. ED499195).

ARICAK, T. (1999). **Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik Ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi,** M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

BABADOĞAN, C. (2003). "*Sorumlu Davranış Geliştirme Stratejileri Bağlamında Öğrenen Sınıf*", **Milli Eğitim Dergisi**, 157.

BACANLI, F. (2005). "*Psikolojik Danışman Adaylarının Benlik Ve Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Araştırma*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 5(2) s.589–616.

BALOĞLU, N., KARADAĞ, E., ÇALIŞKAN, N ve KORKMAZ, N. (2006). "*İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygısı Ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,** 7(2) s.345–358.

BAŞAR. H. (2004). **Sınıf Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

BAYMUR, F. (1989). **Genel Psikoloji,** İnkilap Kitapevi, İstanbul.

BOZANOĞLU, İ. (2005). "*Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğinin Güdüleme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi",* **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 38(1) s.17–42.

CANTER, L. ve CANTER M. (1992) **Assertive Discipline: Positive Behavior Management For Today's Classroom**, CA: Canter and Associates Publications, Santa Monica.

CELEP, C. (2001). "*Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 26 (272) s.19–24.

CELEP, C. (2004). **Sınıf yönetimi ve disiplini,** Anı Yayıncılık, Ankara.

ÇEÇEN, A.R. ve KOÇAK, E. (2007). "*Deneysel Bir Çalışma: İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Uygulanan Benlik Saygısı Programının Öğrencilerin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisi*", **Eğitim Araştırmaları**, (27) s.59–68.

ÇUBUKÇU, Z. ve GİRMEN, P. (2008). "*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri",* **Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, (44) s.123–142.

EKİCİ, G. (2004). "*İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profillerinin Değerlendirilmesi*", **Eğitim ve Bilim**. 29(131) s.50–60.

EVERTSON C., EMMER T. ve WORSHAM E.M. (2000). **Classroom Management For Elementary Teachers**. MA: Allyn and Bacon, Boston.

GLENN, H.S. ve NELSEN J. (2000) **Raising Self-Reliant Children in a Self-Indulgent World: The Breakthrough Program no Parent or Teacher Can Afford to Ignore**, Prima Publishing, Rocklin.

HAMMOND, C.D. (2005). **The Impact of Using the Responseble Classroom Management Plan: A Modified Case Study/Journal Of The Program's Ompact on Overall School Effectiveness.** The University of North Caroline, Dissertation No: 3161845.

HECHTMAN, L.; WEISS, G. ve PERLMAN, T. (1980). "*Hyperactives as Young Adults: Self Esteem and Social Skills*", **Can J. Psychiatry**, 25 s.478–483.

İNANÇ, N. (1997). **Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, G.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.

JONES F.H. (1999). **Positive Classroom Discipline**, McGraw-Hill Book Company, New York.

KUNTER, M., BAUMERT, J. ve KOLLER, O. (2007). "*Effective Classroom Management and the Development of Subject-Related Interest*", **Learning and Instruction**, 17(5) s.494-509.

LİTTLE, S.G. ve AKİN-LİTTLE, A. (2008). "*Psychology's Contributions To Classroom Management*", **Psychology in the Schools,** 45(3) s.227–234.

MACKENZIE, R.J. (1996). **Setting Limits in the Classroom**, Prima Publishing, Rocklin.

MCMİLLAN, J. ve SCHUMACHER, S. (2006). **Research in Education: Evidence Based İnquiry.** Brown an Company, Boston.

MORGANETT, S.R. (2005). **Yaşam becerileri** (Çev. S. Gürçay ve A. Kaya), Pegama Yayıncılık, Ankara.

MULLİS, A.K. ve MULLİS, R.L. (1997). "*Vocational Interests of Adolescents: Relationships between Self-Esteem and Locus of Control*", **Psychological Reports,** 81(3) s.1363-1370.

MUNSON, W.W. (1992). "*Self-Esteem, Vocational Identity, And Career Salience In High School Students*", **Career Development Quarterly**, 40(4) s.361–368.

ÖZGÜR, F.N. (1994). **Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum**, M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

ÖZOĞLU, S.Ç. (1976). "*Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı*", **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1–4) s.90–102.

PARTİN, R.L. (1999). **Classroom Teachers Survival Guide: Practical Strategies, Management Techniques, And Reproducibles For New And Experienced Teachers,** The Center for Applied Research, West Nyack,

QUEEN, J.A., BLACKWELDER, B.B., ve MALEN, L.P. (2003). **Responsible Classroom Management For Teachers And Students**, Merrill, New York.

RİCHARDS, P. (1998). "*Professional Self Respect: Rights and Responsibilities in the New NHS*", **BMJ: British Medical Journal**, 317(7166) s.1146–1148.

RİTTER, J. ve HANCOCK, D.R. (2007). "*Exploring the Relationship between Certification Sources, Experience Levels, and Classroom Management Orientations of Classroom Teachers*", **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, 23(7) s.1206–1216.

SABANCI, A. ve ŞAHİN, A. (2006). "*Farkı Branşlardan Atanan İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Düzeyleri*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 12(48) s.531–556.

SARITAŞ, M. (2006). "*Öğretmen Adaylarının Değerlendirmelerine Göre Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Değiştirmek Ve Düzeltmek Amacıyla Yararlanılan Stratejiler*", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19(1) s.167–187.

SAYIN, S. (2005). "*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi*", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 19 s.272–281.

SAYIN, S. (2003). **"***Farklı Programlarda Okuyan Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimi, Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum ve Mesleki Benlik Saygısı",* **S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(6) s.74–84.

SUPER, D.E. ve SAVICKAS, M.L. (1996). **The Life-Span Life-Space Aproach To Caraer Development, Caraer Choice And Development,** Jossey, San Francisco.

SUPER, D.E. ve BOHN, M.J. (1970). **Occupational Psychology,** Wadswordth Pub, Belmont.

SUPER, D.E. (1963). "*Self Concepts Is Vocational Development"*. Edit. D.E.Super, R. Starishevksy, N. Matlin ve J.P.Jordaan. **Career Development: Self-Concept Theory** içinde (ss.1-16), Collage Examination Board, New York.

SUPER, D.E. (1983). "*Assessment In Career Guidance: Toward Truly Developmental Counseling*", **The Personnel and Guidance Journal**, 61 s.555–562.

TOKAR, D.M., WITHROW, J.R., HALL, R.J. ve MORADI, B. (2003). "*Psychological Separation, Attachment Security, Vocational Self-Concept Crystallization, And Career Indecision: A Structural Equation Analysis",* **Journal of Counseling Psychology**, 50(1) s.3-19.

TURANLI, A. ve YILDIRIM, A. (2001). *"Düşük ve Yüksek Düzeyde Kontrolü Tercih Eden Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Davranışlarının Karşılaştırılması"*, **Eğitim ve Bilim**, 32 (143) s.361–368.

WONG H.K. ve WONG R.T. (1998). **The First Days Of School**. Harry K. Wong Publications, Mountain View.

YAVUZER, H. (1996). **Çocuk Psikolojisi: Birey Ve Öğrenme**, Bilim Yayınları, Ankara.

YURTAL, F. ve YONTAR, A. (2006). "*Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinden Bekledikleri Sorumluluklar Ve Sorumluluk Kazandırmada Kullandıkları Yöntemler",* **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15(2) s.411–424.

# THE RELATION BETWEEN APPROACH OF RESPONSIBLE CLASSROOM MANAGEMENT AND PROFESSIONAL SELF-RESPECT: A RESEARCH IN SAMPLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

**Engin KARADAĞ***
**Nuri BALOĞLU****
**Duygu CESUR*****

**Abstract**

To be a society in a high level Professional self-respect needs teachers indicate respect their profession in classroom setting. Bases of responsibility consciouses have been taught in the schools and applied models and approaches about classroom management are important at the built-in this conscious. The aim of this study was to define the relation between approach of Responsible Classroom Management (RCM) and Professional Self-Respect (PSR) by opinions of primary school teachers. Universe of research was 338 primary schools in 2006–2007 academic years in Silivri/Istanbul. Seventeen primary schools were closed in order to consist of sampling group via cluster sampling method. 129 teachers were take part in sample. Two scales of RCM and PSR were developed by researchers. Findings were discussed on the base of literature.

**Kew Words:** Responsibility, classroom management, professional self-respect

* Yeditepe University Faculty of Education Kadıköy/İSTANBUL
** Ahi Evran University Faculty of Education /KIRŞEHİR
*** Ministry of National Education Silivri/İSTANBUL

# ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÖRE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİ TEMSİL EDEN METAFORLAR

**Aytunga OĞUZ***

**Özet**

Öğretmen adaylarına çağdaş öğretmenlik davranışlarının kazandırılmasına önem vermek gerekir. Öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının benimsedikleri rolleri ve öğretimle ilgili algılamalarını ortaya çıkartmak için metaforlardan yararlanılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının, ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri algılarını ve gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkartmaktır. Dumlupınar Üniversitesi ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında 2005-2006 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören, 166 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri, 26 maddelik Likert tipi, kapalı uçlu sorular ve bunlarla birlikte, açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ortaöğretim öğretmenlerini orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metafor; "lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktör"dür. Ortaöğretim öğretmenlerini büyük ölçüde temsil ettiği ve tam temsil ettiği belirtilen metafor bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok temsil edeceğini düşündükleri metaforların önde geleni ise, "rehber"dir.

**Anahtar Sözcükler**: Öğretmen adayı, öğretmen eğitimi, öğretmen metaforları

## Giriş

Eğitim ortamlarında; bilgi, teknoloji, öğrenme ve öğretme ile ilgili gelişmeler öğrenci ve öğretmenlerin rollerinde de değişimleri beraberinde getirmektedir. Bilgi toplumunun bireylerini yetiştirecek olan öğretmenlerin, geleneksel eğitim ortamlarındaki bilgi aktarmacı rollerini bir yana bırakmaları; öğrencileri etkin kılmaları ve öğrenmelerine rehberlik etmeleri gerekmektedir. Bilgi toplumunda okul, bilgilendirme yeri değil, bilgi üretim merkezi olarak görülmektedir. Bu durumda, öğrenme, bilgilenme değil; bilgi üretme süreci olmaktadır (Özden, 2000, 80-87). Bu süreçte, bilgi aktarmaya dayalı öğrenme ortamları öğrencilere üst düzey davranışları kazandırmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin; öğrenme gereksinimlerini karşıladıkları, işbirliği yaptıkları, bilgileri yapılandırdıkları ve kendilerini gerçekleştirebildikleri yapılandırmacı, öğrenci merkezli öğrenme ortamları düzenlemelidir (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak geliştirilmesine dönük çabalar öğretmen eğitimiyle de yakından ilişkilidir.

* Yard. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Bilgi aktarmaya dayalı yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni paradigma öğretmen eğitiminde yeni gelişmeleri beraberinde getirmiştir (Cochran-Simith, 2001). Okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenleyecek öğretmenlerin eğitimi, yapılandırmacı öğretmen eğitim programlarıyla gerçekleşebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma olanağı bulurlar (Yaşar, 1998, 696). Böyle bir öğrenme ortamında, öğretmen adaylarının; öğrenme, öğretme ve öğretmen vb. gibi kavramları, kendilerine özgü ve etkin bir biçimde yapılandırmaları söz konusudur. Öğretmen adaylarının çağdaş öğretmenlik davranışları kazanmaları okullarda etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının etkili öğretmenlik davranışları kazanmalarında hem fakültedeki hem de uygulama okullarındaki öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkileşimlerin belirleyici rolü vardır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarını ve okullardaki uygulama öğretmenlerini kendilerine model alarak öğretmenlik davranışları kazanmaktadırlar. Ancak, bunların yanı sıra, geçmiş öğrenme yaşantılarında etkileşimde bulundukları öğretmenleri de öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin; bir Tarih öğretmeni adayı, lisedeki çok sevdiği Tarih öğretmeninin tutum ve davranışlarını kendisine örnek alarak onun davranışlarına benzer tutum ve davranışlar içinde olmak isteyebilir.

Öğretmen adaylarının geçirdikleri yaşantıların ürünü olarak öğretmen kavramına ilişkin geliştirdikleri düşünceler, onların gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istediklerini de ortaya koyabilir. Çeşitli dallardaki öğretmen adaylarının öğretmen olgusunu nasıl kavramsallaştırdıklarının incelenmesi, hem onların sahip oldukları tutum ve davranışların anlaşılması hem de gerektiğinde eksikliklerin giderilip yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının öğretmen olgusuna ilişkin algılarının incelenmesi gerekir.

Öğretmen adaylarının öğretmen kavramıyla ilgili algıları metaforlar aracılığıyla incelenip açıklanabilir (Saban, 2004, 133). Böylece metaforlar, öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramını nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya çıkartmak için kullanılan bir değerlendirme aracı işlevi görürler. Metafor, bireyin durumları, olayları algılama biçimini ortaya koyar ve böylece, gerçeğin yeniden tanımlanmasında, problem durumlarının yeniden kavramsallaştırılmasında kullanılabilir (Goldstein, 2005, 9).

Metafor, bir unsurun bilinen terimlerle tanımlanmasıdır (Perry ve Cooper, 2001, 43). Başka bir deyişle, metaforun özü, bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 2005, 27). Buna göre metaforlar, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgilerle benzerliklerini bularak ilişkiler kurulmasını sağlarlar ve böylece, yeni bilginin somut olarak açıklanmasına yardım ederler (Senemoğlu, 2007, 564). Örneğin; "Öğretmen, öğrencilere yol gösteren, seçenekler sunan güçlüklerini aşmasına yardımcı olan bir rehberdir." denildiğinde; "öğretmen" kavramıyla ilgili yeni düşüncelerin daha önceden bilinen "rehber" kavramıyla benzerliği kurulmuştur. Metafor konusu olan "öğretmen" kavramı, metafor kaynağı olan "reh-

ber" kavramıyla ilişkilendirilmiş ve böylece, öğretmenin rolü, rehberin görevleriyle benzerlikler kurularak anlatılmaya çalışılmıştır. (Oğuz, 2005, 583).

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar, öğretim sürecindeki rollerini ve öğrencileri nasıl gördüklerine ilişkin düşünce, inanç ve tutumlarının anlaşılmasını sağlayabilir. Metafor analizleri, öğretmen eğitimcilerin, öğretmen adaylarını tanımalarına ve onlara yol göstermelerine yardımcı olabilir. Metaforların öğretmen adaylarının sorunlarının kaynağına ilişkin ipuçları verebileceği ve yansıtıcı düşünmeyi sağlayabileceği belirtilmektedir (Marshall, 2001, 130-131). Ayrıca, öğretmen adayları kendi inanç ve rollerini metaforları aracılığıyla anlayabilirler, değiştirilmesi gerekip gerekmediğini belirleyebilirler (Tobin, 2001, 127). Metaforlar öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeye ilişkin inançlarının kavramsal bir biçimde yansıtılmasına yardımcı olmaktadırlar. Bireyin inançları ve yaşantısıyla ilişkili olduklarından bu, onları daha da anlamlı kılmaktadır (Carlson, 2001, 52). Çünkü, oluşturulan metaforlar bireyin fiziksel ve kültürel yaşantılarıyla temellenmekte; bireyin düşünce ve etkinliklerine yön vermektedir (Lakoff ve Johnson, 2005, 25-44).

Bu noktadan hareketle, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının geçirmiş oldukları yaşantıların ürünü olarak geliştirdikleri öğretmen kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartılabilir. Türkiye'de öğretmen adaylarının davranışlarını metaforlarla inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmakla birlikte (Balcı, 2001; Cerit, 2006; Saban, 2004; Saban, Koçbeker ve Saban , 2005; Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya, 2005); bu konudaki araştırmaların çok sayıda olduğu söylenemez. Ayrıca, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişki algılarını metaforlarla inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırma da bu düşüncelerden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın; öğretmen adaylarının özelliklerinin tanınmasına, daha etkili öğretmenlik davranışlarının kazandırılmasına ve öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Amaç**

Araştırmanın amacı; ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri algıları ve öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkartmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim alan öğretmeni adaylarına göre ortaöğretimde öğretmen kavramını en çok hangi metaforlar temsil etmektedir? Neden?
2. Öğretmen adayları öğretmen olduklarında kendilerini en çok hangi metaforların temsil edeceği düşüncesindedirler? Neden?
3. Ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretimde temsil ettiğini düşündükleri öğretmen kavramına ilişkin metaforlarla, kendilerini temsil edeceğini düşündükleri metaforlar arasında benzerlik var mıdır?

### Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden, durum saptamaya yönelik betimsel yöntem ile nitel araştırma yöntemlerinden, içerik analizi yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Temel amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 27-29). Bu nedenle, bu araştırmada öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda ortaya koydukları görüşler olduğu gibi doğrudan betimlenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2005-2006 Eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında, Dumlupınar Üniversitesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında öğrenim gören 166 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin 106'sı (% 63,9) Sosyal Bilimler Enstitüsü; 60'ı (% 36,1) Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencisidir. Öğrenciler, bu öğretim yılında mezun olduklarında ortaöğretim alan öğretmeni olmaya aday durumdadırlar. Çalışma grubunun 92'si (% 55.4) kız, 74'ü (% 44,6) ise, erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin programlara dağılımı Çizelge 1'de görülmektedir.

**Çizelge 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Programlara Dağılımı**

| **Fen Bilimler** | **f** | *%* | **Sosyal Bilimler** | **f** | *%* |
|---|---|---|---|---|---|
| Fizik Öğretmenliği | 21 | 12,7 | Felsefe Grubu Öğretmenliği | 38 | 22,9 |
| Matematik Öğretmenliği | 14 | 8,4 | Tarih Öğretmenliği | 35 | 21,1 |
| Kimya Öğretmenliği | 14 | 8,4 | Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği | 33 | 19,9 |
| Biyoloji Öğretmenliği | 11 | 6,6 | | | |
| Toplam | 60 | 36,1 | Toplam | 106 | 63,9 |
| Genel Toplam | | | | 166 | 100 |

### Verilerin Toplanması

Araştırma verileri kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle, nitel ve nicel veriler toplanarak elde edilmiştir. Araştırma problemlerini yanıtlamak için, literatür taraması yapılmış ve uzman görüşleri alınarak araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Literatürde, öğretmen adaylarının kendi metaforlarını oluşturmalarının bazı öğrenciler için çok zor olabildiğine ilişkin bulgulara, bu noktadaki sınırlılıklara dikkat çekilmektedir (Goldstein, 2005, 9). Metafor oluşturma, gelişigüzel bir etkinlik değil, birtakım ölçütlerin dikkate alınmasını, üzerinde düşünülmesini gerektiren bir süreçtir (Oğuz, 2005, 587). Metaforlarla ilgili bazı araştırmalarda, önceden seçilmiş metaforların kullanılması yoluna gidilmiştir (Carlson, 2001, 52; Mahlios ve Maxson, 1998, 229; Saban, 2003, 833; Saban, 2002, 213). Bu araştırmada da öğretmen adaylarına uygulanan ankette; literatüre ve öğrencilerle yapılan görüşmelere dayalı

olarak, önceden belirlenen bir dizi metafor sunulmuş ve bu metaforlardan hareketle veriler toplanmıştır.

Anketin birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgileriyle ilgili sorulara, ikinci bölümünde, öğrencilerin görüşlerine sunulan metaforlardan oluşan 32 maddeye yer verilmiştir. Bu maddeler, beş dereceli Likert tipinde hazırlanmıştır. Likert tipi beş dereceli ölçekte; 1. Hiç temsil etmiyor, 2. Çok az temsil ediyor, 3. Orta derecede temsil ediyor, 4. Büyük ölçüde temsil ediyor, 5. Tam temsil ediyor seçenekleri yer almıştır. Anketin üçüncü bölümünde ise, öğrencilere, alanlarındaki ortaöğretim öğretmenlerini en çok temsil ettiğini düşündükleri 3 metaforun nedenlerinin neler olduğu; ortaöğretim alan öğretmeni olduklarında onları en çok hangi metaforun temsil edeceğini düşündükleri ve bunun nedenleri açık uçlu iki soruyla sorulmuştur. Anket, uzmanların görüşlerine sunularak kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Hazırlanan öğretmen adayı metafor anketi, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, çalışma grubunda belirtilen öğretmen eğitim programlarında öğrenim gören 72 öğrenciye ön deneme olarak uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmıştır . KMO 0,83 olarak, Barlett Sphericity testi ($x^2$= 1114,95, df= 325, p= .000) anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre, faktör yük değeri düşük olan maddelerin ayıklanmasında sınır değer 0,30 alınabileceğinden (Büyüköztürk, 2005, 124) faktör yük değeri 0,30'un altında kalan altı madde ölçekten çıkartılmıştır. Bu maddelerdeki metaforlar; gardiyan, komutan, robot, tiyatro oyuncusu, diktatör ve haber spikeridir. Böylece, 26 maddeden oluşan ölçeğin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri 0,389 ile 0,850 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için, iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ön deneme sonucu, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonu 0,37 ile 0,82 arasında değişmektedir. Madde–toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiğinden (Büyüköztürk, 2005); bu değerlere göre, ölçeğin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir.

**Verilerin Çözümlenmesi**

Araştırmada anket yoluyla kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 13.5 paket programı kullanılmıştır. Anketlerin her birisine sırayla birden başlayarak 166'ya kadar bir kod numarası verilerek programa kaydedilmiştir. Öğretmen adaylarının metaforlarla ilgili görüşlerinin betimlenmesinde, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (x), standart sapma (s) teknikleri kullanılmıştır. Anketin açık uçlu sorularından elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 162). Ayrıca, araştırmada ikinci alt problemi yanıtlamaya yönelik, açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler; güvenirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve karşılaştırma yapabilmek amacıyla sayısallaştırılmış; frekans ve yüzdeleri belirtilmiştir.

**Bulgular ve Yorum**

Ortaöğretim alan öğretmeni öğretmen adaylarından anket yoluyla toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucu elde edilen bulgulara araştırma problemleri doğrultusunda yer verilmiştir. Bulgular çizelgeler halinde özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanırken öğretmen adaylarının görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış ve alıntıların yanında öğretmenlik alanları ile kod numaraları da belirtilmiştir.

**Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretimde Öğretmen Kavramını En Çok Temsil Eden Metaforlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarına göre, ortaöğretimde öğretmen kavramını en çok hangi metaforların temsil ettiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre, öğretmen kavramını temsil ettiği belirtilen metaforların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ilk beşinin; lider ($\bar{x}$: 3,22), rehber ($\bar{x}$: 3,19), araştırmacı ($\bar{x}$: 3,07), pusula ($\bar{x}$: 2,98), teknik direktör ($\bar{x}$: 2,96) metaforları olduğu görülmektedir (Çizelge 2). Bu ortalamalar, ölçeğin 2.60-3.39 arasındaki aralıkta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bu metaforların ortaöğretim alan öğretmenlerini "orta derecede temsil ettikleri" söylenebilir.

**Çizelge 2. Öğretmen Adaylarının Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Ettiğini Düşündükleri Metaforlar**

| Metaforlar | 1. Hiç temsil etmiyor | | 2. Çok az temsil ediyor | | 3. Orta derecede temsil ediyor | | 4. Büyük ölçüde temsil ediyor | | 4. Tam temsil ediyor | | Aritmetik ortalama | Standart Sapma |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | x | s |
| Lider | 19 | 11,4 | 28 | 16,9 | 46 | 27,7 | 43 | 25,9 | 30 | 18,1 | 3,22 | 1,25 |
| Rehber | 14 | 8,4 | 32 | 19,3 | 55 | 33,1 | 39 | 23.5 | 26 | 17.5 | 3,19 | 1,17 |
| Araştırmacı | 22 | 13,3 | 38 | 22,9 | 43 | 25,9 | 32 | 19.3 | 31 | 18,7 | 3,07 | 1,31 |
| Pusula | 26 | 15,7 | 29 | 17,5 | 55 | 33,1 | 34 | 20,5 | 22 | 13,3 | 2,98 | 1,24 |
| Teknik direktör | 27 | 16,3 | 31 | 18,7 | 53 | 31,9 | 32 | 19,3 | 23 | 13,9 | 2,96 | 1,26 |
| Ebeveyn | 27 | 16,3 | 33 | 19,9 | 54 | 32,5 | 32 | 19,3 | 20 | 12 | 2,91 | 1,23 |
| Deniz feneri | 34 | 20,5 | 38 | 22,9 | 37 | 22,3 | 30 | 18,1 | 27 | 16,3 | 2,87 | 1,37 |
| Güneş | 34 | 20,5 | 34 | 20,5 | 55 | 33,1 | 24 | 14,5 | 19 | 11,4 | 2,76 | 1,26 |
| Eğlendirici | 29 | 17,5 | 42 | 25,3 | 59 | 35,5 | 17 | 10,2 | 19 | 11,4 | 2,73 | 1,20 |
| Şef | 37 | 22,3 | 41 | 24,7 | 38 | 22,9 | 32 | 19,3 | 18 | 10,8 | 2,72 | 1,30 |
| Mum | 41 | 24,7 | 34 | 20,5 | 43 | 25,9 | 32 | 19,3 | 16 | 9,6 | 2,69 | 1,30 |
| Sanatçı | 40 | 24,1 | 41 | 24,7 | 43 | 25,9 | 20 | 12,0 | 22 | 13,3 | 2,66 | 1,32 |
| Şifa verici | 39 | 23,5 | 42 | 25,3 | 50 | 30,1 | 21 | 12,7 | 14 | 8,4 | 2,57 | 1,22 |
| Mimar | 47 | 28,3 | 41 | 24,7 | 41 | 24,7 | 19 | 11,4 | 18 | 10,8 | 2,52 | 1,31 |
| Toprak | 50 | 30,1 | 37 | 22,3 | 38 | 22,9 | 24 | 14,5 | 17 | 10,2 | 2,52 | 1,33 |
| Heykeltıraş | 58 | 34,9 | 32 | 19,3 | 35 | 21,1 | 20 | 12,0 | 21 | 12,7 | 2,48 | 1,40 |
| Su | 52 | 31,3 | 40 | 24,1 | 39 | 23,5 | 16 | 9,6 | 19 | 11,4 | 2,46 | 1,33 |
| Pilot | 51 | 30,7 | 47 | 28,3 | 36 | 21,7 | 20 | 12,0 | 12 | 7,2 | 2,37 | 1,24 |
| Bahçıvan | 64 | 38,6 | 28 | 16,9 | 36 | 21,7 | 24 | 14,5 | 14 | 8,4 | 2,37 | 1,35 |
| Ağaç | 67 | 40,4 | 34 | 20,5 | 32 | 19,3 | 15 | 9,0 | 18 | 10,8 | 2,30 | 1,36 |
| İnşaat ustası | 66 | 39,8 | 36 | 21,7 | 31 | 18,7 | 15 | 9,0 | 18 | 10,8 | 2,30 | 1,36 |
| Doktor | 57 | 34,3 | 44 | 26,5 | 35 | 21,1 | 18 | 10,8 | 12 | 7,2 | 2,30 | 1,25 |
| İmalatçı | 68 | 41,0 | 44 | 26,5 | 29 | 17,5 | 13 | 7,8 | 12 | 7,2 | 2,14 | 1,24 |
| Şoför | 70 | 42,2 | 37 | 22,3 | 39 | 23,5 | 9 | 5,4 | 11 | 6,6 | 2,12 | 1,21 |
| Jokey | 70 | 42,2 | 44 | 26,5 | 27 | 16,3 | 17 | 10,2 | 8 | 4,8 | 2,09 | 1,20 |
| Aşçı | 79 | 47,6 | 32 | 19,3 | 35 | 21,1 | 13 | 7,8 | 7 | 4,2 | 2,02 | 1,18 |

N: 166

Öğretmen adaylarının, ortaöğretim öğretmenlerini temsil ettiklerini düşündükleri metaforlar, ortalaması en alt sıradan yukarıya doğru şöyle sıralanmaktadır: En alt sırada, en düşük ortalama ile "aşçı" ($\bar{x}$:2,02); 25. sırada, "jokey" ($\bar{x}$: 2,09); 24. sırada, "şoför" ($\bar{x}$: 2,12); 23. ve 22. sırada ise, "imalatçı" ($\bar{x}$: 2,14) ve "doktor" ($\bar{x}$: 2,30) metaforu gelmektedir. En alt sıralardaki bu beş metaforun aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ölçeğin 1.80-2.59 aralığında yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, bu metaforların, ortaöğretim öğretmenlerini "çok az temsil ettiği" görüşünde oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Genel olarak, Çizelge 2'de sıralanan, ilk 12 metaforun (lider, rehber, araştırmacı, pusula, teknik direktör, ebeveyn, deniz feneri, güneş, eğlendirici, şef, mum, sanatçı) ortalamaları incelendiğinde, bu metaforların öğretmen adaylarının görüşlerine göre; ortaöğretim alan öğretmenlerini "orta derecede temsil ettiği" anlaşılmaktadır. Son 14 metaforun (şifa verici, mimar, toprak, heykeltıraş, su, pilot, bahçıvan, ağaç, inşaat ustası, doktor, imalatçı, şoför, jokey, aşçı) ortalamaları dikkate alındığında ise; öğretmen adaylarının, bu metaforların ortaöğretim öğretmenlerini çok az temsil ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının; sunulan metaforlar içinde, ortaöğretim öğretmenlerini "büyük ölçüde temsil ettiği" ve "tam temsil ettiği" görüşünde oldukları bir metaforun bulunmadığı söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının, bu metaforlara ilişkin özellikleri ortaöğretim öğretmenlerinde büyük ölçüde ya da tam olarak görememelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarına ortaöğretim öğretmenlerini en çok temsil ettiğini düşündükleri üç metaforun nedenleri açık uçlu bir soruyla sorularak elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının belirttikleri metaforların nedenleri analiz edilirken mantıksal bir neden açıklayıp açıklamadıklarına bakılmıştır. Metafor kaynağı ile metafor konusu (öğretmen) arasında önemli bir özellik belirtecek şekilde, nedensel bir açıklama getirilip getirilmediği dikkate alınmıştır. Örneğin; "mum" metaforuna ilişkin olarak, "*Bir öğretmen her zaman öğrencilerin ilgisini çekmelidir, gerek giyimiyle gerek öğretmen öğrenci etkileşim sayesinde*." gibi anlatımda "mum" ile ilgili mantıksal bir açıklama getirilmemiştir. Bu tür anlatımlar araştırmada değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Ayrıca, bir metaforla ilişkili olarak ortaya konulan nedenlerin birbiriyle çelişkili olmamasına ve başka bir metaforun özelliklerini de içerecek şekilde belirtilmemesine özen gösterilmiştir. Bu koşullara uymayan veriler araştırmada değerlendirmeye alınmamıştır. Ayrıca, kendi seçtiği metaforun nedenini açıklamayıp başka metaforlara ilişkin yapılan açıklamalar da değerlendirilmemiştir. Örneğin; "*Haber spikerine benzetmiyorum, çünkü özenli konuşmuyorlar. Diktatöre benzetmiyorum çünkü, artık daha anlayışlı öğretmenler yetişmekte*." biçiminde yapılan bir açıklamada, ortaöğretim öğretmenlerini, hangi metaforun temsil ettiği açıkça belirtilmemiştir.

Böylece araştırmada, öğretmen adaylarının, öğretmen kavramını neden bu metaforların temsil ettiğini düşündüklerine ilişkin görüşleri analiz edilirken, her metafor bir analiz birimi olarak ele alınmıştır. Her bir metafora ilişkin belirtilen nedenler, öğretmen adaylarının açıkladıkları ortak özelliklere göre kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının, ortaöğretim öğretmenlerini orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metaforu (lider, rehber, araştırmacı, pusula

ve teknik direktör) seçme nedenlerine ilişkin bulgular ve yorum aşağıda sunulmuştur.

**Lider:** Öğretmen adaylarının orta derecede temsil ettiğini düşündükleri metaforlar arasından ortalaması en yüksek metafor "lider"dir. Öğretmen adaylarının lider metaforunu neden tercih ettiklerine ilişkin yaptıkları açıklamaların, öğretmenin sınıf içindeki liderlik rollerini nasıl yerine getirdiğine ilişkin olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin liderlik rollerini çeşitli biçimlerde gerçekleştirdiklerini düşündükleri söylenebilir. Bunlar, iki kategoride gruplandırılabilir:

1. Öğrencilere önderlik eden: Bu kategoride belirtilen görüşler analiz edildiğinde genel olarak; öğretmenlerin, davranışlarıyla önderlik etmeleri, yol göstermeleri ve öğrencileri doğru yöne yöneltmeleri vurgulanmıştır. Bu görüşlerde, öğretmenler, bilgili ve öğrencilere önderlik edecek bireyler olarak görülmüş ve öğrencilere bu liderlik özelliklerini yansıttıkları belirtilmiştir.

> (Örneğin; "*Öğretmenler öğrencilere yol gösterdiği* için (Tarih 56); *Öğrencileri yapmaları gereken öğütleri verdiği için, onlara yol gösteriyor* (Kimya 62); *Sınıf ortamında, okul ortamında, sosyal aktivitelerin yapıldığı çevrelerde yön* verir (Matematik 78)*; Hayata atılacak öğrencilere başkanlık edip onları liderlik özellikleriyle doğru yola yöneltirler* (Matematik 79); *Öğrencilerin gözünde öğretmenler hep lider, büyük, olağanüstü beyine, güce sahip ve her şeyi bilen konumdadırlar. Bu nedenlerden dolayı öğrenciler, öğretmenleri hep yol gösterici olarak görürler* (Felsefe 87)."

2. Sınıfta kontrol sağlayan: Bu kategoride, öğretmenin sınıftaki olup biten her şeye hakim olması, hiçbir şeyi kontrolü dışında bırakmaması gibi davranışlarına dikkat çekilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları, öğretmenin; sınıf lideri olarak kontrol edici rol oynadığını; kuralcı, kontrollü, otoriter, öğretmen merkezli davranışlarla bunu yerine getirdiğini belirtmişlerdir.

> (Örneğin, "*Sınıfın her zaman ve her koşulda lideri olmaktan başka seçeneği uygulamıyorlar. Neyin ne zaman, ne şekilde yapılacağı doğal olarak yapılacak şeyle ilgili her şey ondan sorulur ve izinsiz hiçbir şey yapılamaz. Elbette öğretmen rehberlik yapacaktır ama katı kurallarla olmamalıdır* (Felsefe 88); *Ne olursa olsun sınıftaki otorite korunmaya çalışılıyor …(*Felsefe 93); *Öğretmen sınıfta otorite sağladığında kendini iyi öğretmen zannediyor, bu yanlış* (Türk Dili ve Edebiyatı 127)*."*

**Rehber:** Öğretmen adaylarının öğretmenleri orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ikinci metafor "rehber"dir. Bu metaforu neden seçtiklerine ilişkin açıklamaları analiz edildiğinde; öğretmenin öğrencilere; seçenekler sunarak, örnek davranışlar göstererek; derslerle, yaşamla ve öğrencilerin kendileriyle ilgili yönlendirmelerde bulunarak rehberlik ettiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli davranışlarla rehberlik rollerini yerine getirmelerinden dolayı; "rehber" metaforunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının "rehber" metaforunu seçmelerinin nedenleri üç kategoride ele alınabilir:

1. Öğretmenin seçenekler sunması: Örneğin; "*Önümüze çıkacak birçok alternatifleri belirterek seçimi bize bırakır* (Tarih 38); *iyi ve kötü anılarını anlatarak rehberlik eder* (Fizik 19)." biçiminde belirtilmiştir.

2. Öğretmenin davranışlarıyla örnek olması: Örneğin; "*Kazandırılacak davranışlarda önce, kendileri örnek oluşturmaktalar, öğrenciler de onların davranışlarını örnek alıyor* (Tarih 33)." biçiminde belirtilmiştir.
3. Öğretmenin öğrencileri çeşitli açılardan yönlendirerek rehberlik yapması:
   a. Öğrencilerin dersleriyle ilgili rehberlik
   b. Yaşamla ilgili rehberlik
   c. Öğrencilerin kendileriyle ilgili rehberlik

Örneğin; "*Öğrencilerin sorunlarıyla ilgili çözümler üretir* (Tarih 35; *Her şeyi danışabileceğimiz insanlar olduklarından, bize yol göstermelerinden dolayı* (Tarih 48); *Öğretmen öğrencisi için rehberdir çünkü, özel sorunlarını anlatmaya ya da mesleki rehberlik için gelirler öğrenciler çoğu kez* (Felsefe 91); *Öğrencilerin kendilerini tanımalarında, onlara yön vermede yardımcı olur*. (Felsefe 98); *Gerçek anlamda bir hayat ve bilim rehberi tavırları var* (Türk Dili Edeb. 152)." biçiminde belirtilmiştir.

**Araştırmacı:** Öğretmen adaylarının orta derecede temsil ettiğini düşündükleri üçüncü metafor "araştırmacı"dır. Öğretmen adaylarının, "araştırmacı" metaforunu neden seçtiklerine ilişkin açıklamaları analiz edildiğinde; öğretmenleri "araştırmacı" olarak görmelerinin iki nedeni olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenlerden birisinin, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri gerektiği için; diğer nedenin ise, öğrencilere yönelik etkinliklerin daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için olduğu görülmektedir. Bu nedenler iki kategoride toplanabilir:

1. Öğretmenlerin, meslekleri gereği kendilerini geliştirmek için gerçekleştirdikleri araştırmacı davranışlar

Öğretmen adayları örneğin; "*Konusuyla ilgili sürekli olarak birçok fizik öğretmeni severek araştırma yapmaktadır* (Fizik 14); *Branşlarında araştırmalar yaptıkları için* (Tarih 56); *Öğretmenlerin daima yeni bir şeyler üretmek için araştırıcı olduklarını görüyorum* (Kimya 60); *Her zaman genel kültürünün kuvvetli olması gerekir. ... güne ayak uyduramayan felsefe öğretmeni ayakta kalamaz* (Felsefe 99)." biçiminde bunu dile getirmişlerdir.

2. Öğretmenlerin, öğrencileri etkili biçimde yetiştirmek için gerçekleştirdikleri araştırmacı davranışlar

Öğretmen adaylarının görüşleri örneğin; "*Araştırarak öğrencilerine en iyiyi öğretme amacındadır* (Tarih 38), *Öğrenci için araştırma yapıyor, doğru güvenilir bilgi vermek için çalışıyor, üretiyorlar* (Tarih 48); *Öğrenciler için gerekli bilgileri araştırıp öğrencilere sunduğu için* (Kimya 62); *Çeşitli kaynaklardan sorular sorarak sınav yapıyor* (Kimya 72); *…sıkıcılığı ortadan kaldırmak için, öğretmenin yeni ve ilginç konuları araştırıp öğrencilere sunması gerekmekte* (Felsefe 102)." biçimindedir.

**Pusula:** Öğretmen adaylarının orta derecede temsil ettiğini düşündükleri dördüncü metafor "pusula"dır. Bu metaforu seçme nedenlerine ilişkin açıklamaları analiz edildiğinde; nedenlerin, öğretmenlerin, kazandırılmak istenilen amaçlara ve karşılaşılan problemlerin çözümüne dönük yön gösterme rollerine odaklandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının yön göstermeye ilişkin olarak belirttikleri görüşler iki kategoride toplanabilir:

1. Öğretmenin, öğrencilere doğru yönü göstermesi

Örneğin; "*Öğrencilerin kazanması istenen davranışlar sadece öğretmenin yön göstermesiyle olacaktır, yani öğretmen pusula görevi üstlenerek yönlendirme yapar.* (Biyoloji 10); *yetiştirdikleri öğrencilere pusula gibi çok iyi bir yol gösterici olduğunu düşünüyorum* (Kimya 60); *Öğrencilere yol gösteriyorlar, fakat yeterli olamıyorlar, çünkü, sınıflar kalabalık.* (Felsefe 96); *Yön bulmamıza yardımcı olur* (Tarih 38)." biçiminde görüşler belirtilmiştir.

2. Öğretmenin, öğrencilere zor dönemlerinde yön göstermesi

Bu konudaki görüşlerini örneğin; "*öğrencilerin karmaşıklık yaşadığı dönemde hedeflerini seçmelerine ve bu hedefleri gerçekleştirebilmek için yön gösterirler* (Kimya 59); *Ortaöğretim öğrencilerini denizin ortasında bir gemide mahsur kaldığını düşünürsek, ortaöğretim öğretmenlerini de nereye gideceğini bilmeyen gemi yolcularına (öğrencilerine) yol gösterdiğini düşünüyorum (*Kimya 71)." biçiminde dile getirmişlerdir.

**Teknik Direktör:** Öğretmen adaylarının, öğretmenleri orta derecede temsil ettiğini düşündükleri beşinci metafor "teknik direktör"dür. Öğretmen adaylarının "teknik direktör" metaforunu seçme nedenleri olarak öne sürdükleri görüşler genel olarak; öğretmenlerin öğrencilere, öğrenmeleri ve başarılı olmaları için; ne zaman, nerede, nasıl davranmaları gerektiğini gösterdiklerine ve teknikler öğrettiklerine ilişkindir. Öğretmenlerin; motivasyon sağlayarak, olumlu ve olumsuz pekiştireçlerle ve cezalarla bunları gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Öğretmen adaylarının bu görüşleri şu anlatımlarında görülebilir: "*Teknik direktörler gerek maçtan önce, gerekse maç sırasında belirli yeteneklere sahip oyuncularına gerekli teknik ve taktik becerileri vererek onları başarıya götürebilmektedirler* (Tarih 34); *öğrencilere bilgilerin alınışını öğretir, nerede, ne zaman, nasıl durulacağını gösterir, gerektiğinde olumlu ve olumsuz pekiştireçler, cezalar kullanır* (Kimya 63)*; öğrencilere, her zaman başarılı olmaları için, ne yapmaları gerektiğini anlatırlar, onlara yol gösterirler* (Kimya 64); *bazı hocalar öğrencileri çok iyi motive edip yönlendiriyor, aynı teknik direktör gibi* (Kimya 66)*; çünkü kendimi maça çıkmış başarılı olmam gerekiyormuş gibi hissediyorum ve öğretmenlerim bana taktik veriyor* (Tarih 158)*; her futbolcu top oynamasını bilir ama kazananlar sahada stratejisi iyi kurulandır. Bir öğretmen öğrenmeyi stratejisi ve incelikleriyle öğretmeli, öğrenilenleri davranışa dönüştürmede yönlendirici olabilmeli* (Tarih 160)."

**Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Kendilerini En Çok Temsil Edeceklerini Düşündükleri Metaforlara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için, öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında kendilerini en çok hangi metaforun temsil edeceğini düşündükleri açık uçlu bir soruyla sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bir kısmı kendilerini hangi metaforun temsil edeceğini belirtmiş ancak, nedenlerini açıklamamıştır. Bazıları da belirttikleri metaforlarla ilişkili mantıklı bir neden açıklamamıştır. Örneğin; "mimar" metaforunu seçen bir öğretmen adayı; "Öğretmen öğrenciye sürekli yardımcı olmalıdır. Arkadaş gibi olmalıdır." demekte ancak, neden mimar metaforunun kendisini temsil edeceğini düşündüğünü belirten bir açıklama yapmamakta, "mimar" ile ilişkili bir özellik belirtmemektedir. Bu tür açıklamalar araştırmada değerlendirmeye alınmamıştır. Kendilerini temsil edeceğini düşündükleri metaforları belirten ve açıklayan 83 öğretmen adayı değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğretmen adaylarından 62'si (% 74,70), bir tek metaforun, 21'i (% 25,30) ise birden fazla metaforun kendisini temsil edeceğini belirtmiştir (Çizelge 3).

**Çizelge 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Kendilerini En Çok Temsil Edeceklerini Düşündükleri Metaforlar**

| Bir Metaforla Temsil | f | % | Birden Fazla Metaforla Temsil | f | % |
|---|---|---|---|---|---|
| Rehber | 15 | 18,07 | İki metaforla temsil<br>**Rehber, araştırmacı<br>* Rehber, heykeltraş<br>* Ağaç, imalatçı<br>* Şef, teknik direktör<br>* Heykeltraş, şoför<br>* Lider, eğlendirici<br>*Güneş, deniz<br>*El feneri, ağaç | 9 | 10,84 |
| Araştırmacı | 7 | 8,43 | | | |
| Güneş | 7 | 8,43 | | | |
| Deniz feneri | 6 | 7,23 | | | |
| Pusula | 4 | 4,82 | | | |
| Ebeveyn | 3 | 3,62 | | | |
| Teknik Direktör | 3 | 3,62 | | | |
| Sanatçı | 2 | 2,42 | **Üç metaforla temsil**<br>*Rehber, pusula, güneş<br>*Rehber, pusula, eğlendirici<br>* Rehber, imalatçı, araştırmacı<br>* Rehber, araştırmacı, deniz feneri<br>*Rehber, su, şifa verici<br>*Rehber, güneş, ebeveyn<br>* Rehber, pusula, ebeveyn<br>*Araştırmacı, sanatçı, mimar<br>*Lider, güneş, sanatçı<br>*Deniz feneri, mimar, toprak | 10 | 12,05 |
| Eğlendirici | 2 | 2,42 | | | |
| Heykeltraş | 2 | 2,42 | | | |
| Lider | 2 | 2,42 | | | |
| Bahçıvan | 1 | 1,20 | | | |
| Su | 1 | 1,20 | | | |
| Doktor | 1 | 1,20 | | | |
| Toprak | 1 | 1,20 | | | |
| Yunusbalığı | 1 | 1,20 | | | |
| Tiyatro oyuncusu | 1 | 1,20 | **Üçten fazla metaforla temsil**<br>*Lider, heykeltıraş, pusula, sanatçı, eğlendirici<br>*Rehber, güneş, komutan, şef, inşaat ustası, tiyatro oyuncusu araştırmacı, mum, şifa verici | 2 | 2,41 |
| Aşçı | 1 | 1,20 | | | |
| Ağaç | 1 | 1,20 | | | |
| Mimar | 1 | 1,20 | | | |
| Toplam | 62 | 74,70 | Toplam | 21 | 25,30 |
| Genel Toplam | | | | 83 | 100 |

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, kendilerini bir tek metaforun temsil edeceğini düşünen öğretmen adaylarının belirttikleri metaforlardan ilk beşinin rehber, araştırmacı, güneş, deniz feneri ve pusula olduğu görülmektedir. Bu metaforlar arasında, "rehber" metaforu, en üst sırada yer almaktadır. Öğretmen adaylarının % 18,07'si, kendilerini rehber metaforunun temsil edeceğini düşünmektedirler. Bunun nedenleri olarak yaptıkları açıklamaların hemen hemen tamamında; öğrencileri yaşama hazırlamak, okul içi ve dışında onlara yol göstericilik yapmak, karşılaştıkları ve karşılaşabilecekleri sorunlarda onlara yardımcı olmak, onların doğruyu bulmalarını sağlamak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu nedenlere ilişkin açıklamaları şöyledir:

> *"Öğrencilere yardımcı olmak, hayata hazırlamak ve sınavlara hazırlamak için"* (Biyoloji 5); *öğrencilerime eğitim ve öğretimde olumlu yönde davranışlar kazandırmak için, onları yönlendireceğime inanıyorum* (Kimya 61); ö*ğrencileri iyi bir birey, iyi bir meslek sahibi olmaları için yönlendirmek isterim* (Kimya 62); ç*ünkü en büyük eksikliklerden. Yapılması gereken değil de yapabileceği birçok seçenek sunmak isterim* (Felsefe 88); b*ireylerin kendileri için doğru olanları bulmalarını sağlamak, gelişimimiz açısından önemli* (Felsefe 98); ö*ğrenciler ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde yönlendirilmelidir* (Felsefe 101); ö*ğrencilere rehber olmayı amaçlayarak diğer metaforları da yerine getirebilirim* (Felsefe 103); *çünkü, rehber her konuda öğrenciye yardımcı olandır* (Türk Dili ve Edebiyatı 127); ç*ocukların gerçekten yönlendirilmeye, doğru kararlar almak için bir rehbere ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum."* (Türk Dili ve Edebiyatı 150); h*ayata yeni atılmaya başlayan çocuklara doğru yolu göstermek, yani onları yönlendirmek* (Tarih 166)."

Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerini en çok temsil edeceğini düşündükleri metafor seçimlerinde "rehber" metaforundan sonra sırasıyla; araştırmacı (% 8,43), güneş (% 8,43), deniz feneri (% 7,23) ve pusula (% 4,82) metaforları üst sıralarda yer almaktadır. Öğretmen adayları kendilerini "araştırmacı" metaforunun temsil edeceğini belirtme nedenlerinin; kendilerini yenilemek, geliştirmek, değişimlere ayak uydurabilmek ve öğrencilerine yararlı olmak olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı bir öğretmen olduklarında, bunun hem kendilerine hem de öğrencilerine yararlar sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretmen adayları bunları şöyle açıklamaktadırlar:

> *"Deney yapmayı ve gözlemlemeyi sevmemden dolayı, öğrencilere de ders anlatırken teorikte bile, deney yapar gibi anlatmayı umuyorum* (Biyoloji 2); *öğretmen, gelişen teknolojiye ayak uydurarak araştırmacı bir tutumla yeni bilgiler vermeli, öğrencilerini kendisini örnek almaları yönünde geliştirmelidir* (Fizik 19); *çünkü, araştırmayı, öğrenmeyi ve bilgi dağıtmayı seviyorum* (Tarih 55); *buluş yöntemi vb. yöntemlerle öğretim, öğrenciler için daha iyi; bilgilerin kalıcılığı sağlanır, öğrenci problemler karşısında daha rahat çözüm yolu bulur* (Kimya 65); *hiçbir zaman kendimi tam anlamıyla pişmiş olarak göremeyeceğim, eksik olduğumu düşündüğüm noktalarda bıkmadan okuyacağım. Araştırmacı olan kişi; pusula, rehber, eğlendirici, mum, şifa verici metaforları da kazanır* (Felsefe 99); o*luşan ve oluşabilecek yeni toplumsal ve ideal düzenleri anlayabilmek için sürekli araştırma yapmak gereklidir. Bu sebeple, araştırma yapmam gerekir* (Felsefe 104); *öğrencilerime bilgiyi gerçek manasıyla verece-*

*ğim, onlara edebiyatı sevdireceğim, bu da zor bir şey değil, istendikçe her şey olur* (Türk Dili ve Edebiyatı 129)."

Öğretmen adaylarının, öğrencileri, bilgi ve becerileriyle aydınlatmak ve yetiştirmek için güneş metaforunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları "güneş" metaforunu seçme nedenlerini şöyle açıklamaktadırlar:

*"Ulaşabildiğim her bireyi aydınlatmak* (Tarih 43); *güneşsiz dünya, öğretmensiz öğrenci olmaz* (Tarih 45); *güneş gibi her gün yeniden doğup onlara umut olmak için* (Tarih 50); *güneş gibi öğrencilere ışık saçacağım, öğrencileri aydınlatıp en iyi şekilde yetişmelerini sağlayacağım* (Felsefe 100); *öğrencilerimle kurduğum sıcak ilişkilerden ve onları psikolojik açıdan rahatlatmamdan dolayı* (Felsefe 106); *çünkü, edindiğim bilgi, tecrübe, hayattaki deneyimlerimle onları güneş gibi aydınlatıp hayatta neler yapmaları gerektiğini öğreteceğim* (Türk Dili ve Edebiyatı 147)."

Öğretmen adaylarının kendilerini temsil etmek üzere "deniz feneri" metaforunu seçme nedenleri ise; öğrencilerin sorunlarla karşı karşıya olmaları ve yardıma gereksinim duymalarıdır. Öğretmen olarak onlara bu sorunlarını aşmaları için bir deniz feneri gibi yol göstermek istemektedirler. Bunları şöyle açıklamaktadırlar:

*"Öğrencilerin karanlıkta olduklarını düşünüyorum. Onlara her alanda karanlıkta dahi yol gösterici olmak istiyorum* (Fizik 27); *öğrencileri aydınlatacağımı düşünüyorum* (Kimya 59); *öğrencilerin hayatla mücadelesinde onlara ışık tutan, yol gösteren olmayı isterim. Azgın dalgalarla boğuşurken ilerde gördükleri ışık olmak, kurtarıcıları olmak isterdim* (Felsefe 87); *öğrenciler yol gösterip kişilik gelişimlerine katkıda bulunmak isterim* (Felsefe 95); *bilimin bilginin yolunu yönünü göstermesi bakımından, yanıltmaması ve güvenilir olması bakımından* (Türk Dili ve Edebiyatı 152); *kendilerini yalnız ve çaresiz hissettiklerinde yol gösterici olmalıyım* (Tarih 159)."

Öğretmen adayları, öğrencilere yönleri göstermek ve onların doğru yönü bulup ilerlemelerine yardımcı olmak için "pusula" metaforunu seçtikleri görülmektedir. Bu düşüncelerini örneğin; "*Ormanda bir öğrenci yolunu kaybedince daima benim yardımımla gideceği doğru yönü bulacak* (Kimya 69); *her yönü göstermeye çalışacağımdan dolayı* (Matematik 81); *çünkü, öğretmenin en önemli görevlerinden birisi çocuğun doğru yönü bulmasına kendi özelliklerini ortaya çıkarıp o yönde ilerlemesinde yol gösterici olmasıdır* (Tarih 166)" biçiminde dile getirmişlerdir.

Öğretmen adaylarından 21'i, öğretmen olduklarında kendilerini birden fazla metaforun temsil edeceğini düşünmektedir (Çizelge 3). Bu öğretmen adaylarından dokuzu, kendilerini temsil edecek iki metafor belirtirken; on aday üç metafor belirtmiş; iki öğretmen adayı ise, üçten fazla metafor belirtmiştir. Bu adayların, bir tek metaforun kendilerini temsil etmekte yetersiz kalacağını düşündükleri ve birden fazla metaforla öğretmenlik rollerini açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Örneğin; bir öğretmen adayı kendisini; rehber, pusula ve eğlendirici metaforlarının birlikte temsil edeceğini belirtirken (Tarih 36); başka bir öğretmen adayı; rehber, güneş ve ebeveyn (Felsefe 105) metaforlarını belirtmiştir. Bir öğretmen adayı ise ideal öğretmen olmak için; rehber, güneş, komutan, şef, inşaat ustası, tiyatro oyuncusu, araştırmacı, mum, şifa verici metaforlarını seçmiştir (Tarih 33).

Rehber, pusula ve ebeveyn metaforlarının kendisini temsil edeceğini belirten bir öğretmen adayı bunun nedenini şöyle açıklamaktadır; "*Öğrencilerle iyi bir iletişim kurabilmenin problemleri çözeceğini ve sorunsuz bir eğitim ortamı oluşturacağını düşünüyorum. İyi ve etkili bir öğretmen öğrencilere yön göstermeli öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarında etkili rol oynamalıdır. Okulda aile ortamını sağlayabilmeli, öğrencilerin rahat bir şekilde kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmalıdır* (Felsefe 90)." Rehber, pusula ve güneş metaforlarının kendisini temsil edeceğini düşündüğünü belirten bir öğretmen adayı ise, bunun nedenini; "*Eğitim sürecinde öğrencilerin, öğrenmenin yanı sıra; bilgiyi transfer etmesini, kendini yönlendirmeye de hazırlanmasını sağlamak* (Tarih 35)." biçiminde belirtmiştir. Deniz feneri, mimar ve toprak metaforlarının kendisini temsil edeceğini belirten bir başka öğretmen adayı bunun nedenlerini şöyle açıklamaktadır: "*Öğrencilere yol gösterici olmak için (deniz feneri); onların eksik yanlarını izole edip gelişmesi yönündeki özelliklerinin belirginleşmesi için (mimar); verimli olup onların gelişmesine katkıda bulunmak için (toprak)* (Matematik 76)."

Öğretmen adayları kendilerini temsil edeceğini düşündükleri toplam 29 metafor belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin metafor sıralamaları genel olarak incelendiğinde; daha önce de belirtildiği gibi, hem tek metafor olarak hem de diğer metaforlarla birlikte, en fazla "rehber" metaforunun kullanıldığı görülmektedir. Rehber metaforu 26 öğretmen adayının metafor tercihinde yer almaktadır. Bununla birlikte, güneş metaforunun 13; araştırmacı metaforunun 13; deniz feneri metaforunun 9; pusula metaforunun ise 8 adayın sıralamasında, en fazla yer alan metaforlar olduğu görülmektedir. Ayrıca; ebeveyn, heykeltıraş, lider, sanatçı metaforları 5; teknik direktör, eğlendirici metaforlarının 4; ağaç, komutan, mimar metaforları 3; imalatçı, şef, su, tiyatro oyuncusu, toprak, şifa verici 2; aşçı, bahçıvan, şoför, doktor, inşaat ustası, mum, yunus balığı, el feneri ve deniz metaforları ise bir öğretmen adayının metafor tercihi arasında yer almaktadır.

**Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlarla Öğretmen Adaylarının Kendilerini Temsil Edeceğini Düşündükleri Metaforların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenlerini temsil ettiğini düşündükleri metaforlarla, kendilerini temsil edeceğini düşündükleri metaforlar arasında benzerlik olup olmadığı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerini en çok temsil edeceğini düşündükleri metaforlara bakıldığında; ortaöğretim öğretmenlerini çok az temsil ettiğini düşündükleri metaforlar arasındaki 2 metaforun (pilot, jokey) yer almadığı; bunun dışında, diğer metaforların yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık, öğretmenleri temsil eden metaforlar arasında yer almayan; "yunus balığı, tiyatro oyuncusu, deniz, el feneri ve komutan" metaforları, kendilerini temsil edecek metaforlar arasında belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının ortaöğretimde öğretmen kavramını temsil ettiklerini belirttikleri ilk beş metafor ile kendilerini temsil edeceklerini düşündükleri ilk beş metafor karşılaştırıldığında; "rehber", "araştırmacı" ve "pusula" metaforlarının her iki seçimde de önde gelen ortak metaforlar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının; "rehber, araştırmacı ve pusula" metaforlarına ilişkin özellikleri hem ortaöğretim öğretmenlerinde gördükleri için, hem de öğretmen olduklarında kendileri de göstermek istedikleri için, seçtikleri söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, bu meta-

forların, öğretmenleri orta düzeyde temsil ettiğini düşündükleri; başka bir deyişle, tam olarak temsil ettiğini belirtmedikleri de göz önüne alındığında; bu metaforlarla ilgili özellikleri kendileri öğretmen olduklarında göstererek bu eksikliği gidermek istiyor olabilirler.

**Tartışma**

Bu araştırma, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri algıları ve öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkartmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ortaöğretim alan öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, kendi alanlarındaki öğretmenleri en çok temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metaforun; lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktör olduğu görülmüştür.

Bu metaforlar, yapılandırmacı anlayışa dayalı, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarındaki öğretmen rolleriyle ilişkilendirilebilir. Öğretmen merkezli, geleneksel öğrenme ortamlarındaki öğretmen ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğretmen rolleri önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü, öğrencilerin, ön bilgilerine dayalı olarak bilgileri kendilerinin yapılandırmalarına rehberlik etmek, öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; öğrencilerin, öğrenmelerini yönlendirme; öğrenmeye etkin katılımlarını sağlama; öğrencilerin ilgilerine, öngörülerine göre öğretim programını uyarlama; öğrenci girişimlerini kabul etme; öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle etkileşimlerini ve işbirliğini sağlama gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2005, 234; Özden, 2000; Saban, 2002, 213; Yaşar, 1998).

Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen; demokratik ve işbirlikçi davranışlar gösteren bir lider; öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber; çok yönlü düşünen ve öğrencilerini araştırmaya, düşünmeye yönelten bir araştırmacı; öğrenciye yön gösteren ve böylece öğrencinin gitmek istediği yönde ilerlemesine yardımcı olan bir pusula; öğrencilerin gereksinimlerini ve bireysel farklılıklarına uygun kararları alma ve problemleri çözmede işbirliği yapan ve seçebilecekleri teknikler gösteren bir teknik direktör olarak görülebilir. Bu anlamda, çağdaş öğretmen, öğrencilere destek olan, yardım eden durumdadır. Günümüzde iyi bir öğretim, öğrencilerin çok sayıda bilgiyi öğrenmelerini değil; öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamalarına yardım etmeyi gerektirmektedir (Senemoğlu, 2007, 557-558).

Araştırmada da öğretmen adayları, seçtikleri bu metaforların, ortaöğretim öğretmenlerini neden temsil ettiğini düşündüklerine ilişkin olarak; genellikle, yapılandırmacı, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarındaki öğretmen rollerine ilişkin özellikler belirmektedirler. Ancak, öğretmen adaylarının, bu metaforların, ortaöğretim öğretmenlerini "orta derecede" temsil ettiği görüşünde olmaları dikkat çekicidir. Öğretmen adayları, ortaöğretim öğretmenlerinin, bu metaforlarla ilgili özellikleri, büyük ölçüde ya da tam olarak temsil etmediklerini belirtmişlerdir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrenci merkezli davranışları, büyük ölçüde ya da tam olarak gösteremediklerini, orta düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Bunun, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışında olmalarından; hizmet içinde ve öncesinde verilen öğretmen eğitiminin yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, ortaöğretimde çeşitli sorunlarla karşılaşılması, öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme ortamları-

nın yeterince düzenlenmemesi ve öğretmenlerin geleneksel disiplin sağlama anlayışlarıyla hareket etmeleri de buna neden olmuş olabilir. Mahlios ve Maxson'un (1998, 238) araştırmasında da; ilköğretim öğretmenlerinin gelişim sağlayıcı özelliklerinin ön planda olduğu, ortaöğretim öğretmenlerinin ise, disiplin merkezli olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının bu metaforları tercih nedenlerine ilişkin bazı açıklamalarında; öğretmen merkezli öğrenme ortamlarındaki öğretmen davranışlarıyla da ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, "Lider" kavramıyla, "öğretmen" kavramını ilişkilendirirlerken, öğretmenin önderlik ederek, yol göstericilik yaparak liderlik rolünü yerine getirdiğine ilişkin düşünceler belirtilmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmen adayları; öğretmenlerin kuralcı, baskın, sıkı otorite kuran tavırlarını öğretmenin liderlik rolüyle ilişkili olarak düşünmektedirler. Oysa, bu tür tutum ve davranışlar, geleneksel, öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında görülmektedir. Demokratik bir lider olarak öğretmen; öğrencilerin görüşlerini alma, yapılacak işlerle ilgili onlarla uzlaşma ve onlara çalışma düzenlerini seçme hakkı tanıma gibi özellikleri taşımalıdır (Başar, 2004, 79). Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2005, 545) araştırmasında, öğretmen adayları öğretmeni, öğretme-öğrenme sürecinin bir işbirlikçi-demokratik lideri olarak algılamışlardır.

Öğretmenin "lider" olması demek, öğrencilere katı kurallarla hareket etmesi anlamına gelmemelidir. Öğretmenin, öğrenci merkezli olarak belirtilen önemli rollerinden birisi topluluk lideri olmasıdır. Yeni görüşlerin öncüsü ve gerçeği araştıran bir kişi olarak öğretmenin geniş bilgi ve görgüye sahip olması gerekir (Sünbül, 2002, 249-257). Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmenin öğrenmeye rehberlik etmesini gerektirmektedir. Bu ise, bir öğretim lideri olarak öğretmenin; bireysel farklılıkları dikkate alma, etkili öğrenme ortamı oluşturma; öğrencilerin katılımını ve güvenini artırma vb. gibi önemli özelliklere sahip olmasına bağlıdır (Can, 2004, 132-135). Araştırmada, öğretmen adaylarından bir kısmının, öğretmenin liderlik rolüyle ilgili algılamalarının bu düşüncelerden farklı yönde olduğu anlaşılmaktadır. Bir metafora ilişkin değerlendirmeler bireyden bireye göre farklılık gösterebilir. Metafor, farklı kullanıcılar tarafından farklı algılanabilir. Bu, öğretmen adayının dilbilim düzeyine, bilgi düzeyine bağlıdır ve öğretimle doğrudan ilişkilidir (Chen 2003, 30). Bu nedenle, öğretmen adaylarının, öğretmenin liderlik rolleriyle ilgili düşüncelerinin geliştirilmesi ve olumsuz düşüncelerinin giderilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim öğretmenlerinin etkili liderlik davranışları göstermeleri buna zemin hazırlayabilir.

Araştırmada öğretmen adayları; "aşçı, jokey, şoför, imalatçı, ve doktor" metaforlarının, öğretmenleri çok az temsil ettiklerini belirtmişlerdir. Bu metaforların, öğretmen merkezli öğrenme ortamındaki öğretmen rollerini temsil ettiği söylenebilir Bu metaforlarda öğrenci; öğretmen tarafından işlenecek, belli bir kalıba göre biçimlendirilecek bir hammadde ya da bilgi aktarılarak eksiklikleri, kusurlar giderilecek birisi olarak görülmektedir (Saban, 2002, 213-216; Saban, 2006). Örneğin; öğretmen, çeşitli malzemelerle belli tarife göre, istenilen yemekleri yapan bir aşçı gibi görüldüğünde; öğrenciyi belli bir programa göre biçimlendiren durumdadır. Öğretmen bir jokey gibi görüldüğünde, uyguladığı programla öğrencileri, belirlenen hedefe götürürken, öğrencileri yarışmaya sürüklemekte ve öğrenme, öğretmenin girişimlerine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Şoför rolünü benimseyen bir öğretmen ise, direksiyon başındaki otobüs şoförü gibidir. Otobüsü, yolcularıyla birlikte, çeşitli yollardan, çeşitli hız-

larda, gideceği yere götürme sorumluluğu şoföre aittir. Öğretmen de çeşitli yöntemler kullanarak farklı özelliklerdeki öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmaya çalışır. Öğretmen imalatçı rolünü benimsediğinde, öğrencileri, toplumsal gereksinimleri karşılayacak ürünler olarak yetiştirmeye çalışır. Öğretmen bir doktor olarak görüldüğünde ise, doktorun hastalarını iyileştirdiği gibi, öğrencilerin yanlışlarını saptayıp bunları gidermeye çalışması gerekir.

Böyle öğrenme ortamlarında, öğrenme sorumluluğu ve girişimler öğrencilerden çok, öğretmendedir. Öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında, öğretmen; bilgi vermek, etkin olmak, öğrencileri kontrol etmek ve öğrenmelerini sağlamak durumundadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının, bu metaforların öğretmenleri çok az temsil ettiği biçiminde düşünmeleri, ortaöğretim öğretmenlerinde bu davranışları çok az görmelerinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, okulu bir lokanta, hipodrom, otobüs, fabrika, hastane gibi görmediklerinden, ortaöğretim öğretmenleri için bu rolleri pek benimsememiş ve bu metaforlarla daha az ilişkilendirmiş olabilirler. Cerit'in (2006) araştırmasında da benzer şekilde öğrenciler okulu bir fabrika gibi algılamamışlardır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarına sunulan metaforlardan hiçbiri, ortaöğretim öğretmenlerini "büyük ölçüde temsil ettiği" ya da "tam temsil ettiği" biçiminde algılanmamıştır. Bu duruma, öğretmenin, geleneksel, öğretmen merkezli öğretim ortamında tek bilgi kaynağı olduğu rolünü temsil eden metaforlar (güneş, mum, şifa verici, mimar, toprak, heykeltıraş, su, pilot, ağaç, inşaat ustası, doktor, imalatçı, şoför, jokey, aşçı) açısından, olumlu olarak bakılabilir. Buna göre, öğretmenlerin geleneksel rollerinin çok fazla görülmediği düşünülebilir. Ancak, özellikle, yapılandırmacı, öğrenci merkezli öğretim anlayışına özgü öğretmen rollerine işaret eden metaforların (rehber, lider, araştırmacı, pusula, teknik direktör, ebeveyn, deniz feneri, şef, eğlendirici, sanatçı, bahçıvan) öğretmenleri tam olarak temsil etmediğinin belirtilmesi olumlu bir durum olmamaktadır. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini tam olarak gösteremediklerine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin çağdaş, öğrenci merkezli yaklaşımları uygulamaya çalışmalarına karşılık; öğretmen merkezli, geleneksel yaklaşımlardan da tam olarak kopmamış olmalarından kaynaklanabilir. Saban'ın (2003, 843) araştırmasında, öğretmen adaylarının metafor analizlerinden elde edilen bulgulara göre, Türk Eğitim Sisteminin önemli ölçüde öğretmen ve konu merkezli olduğu belirtilmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının, öğretmenleri orta ya da çok az düzeyde temsil ettiğini düşündükleri metaforlar incelendiğinde, hem öğretmenin öğrenciye rehberlik etme rolüne odaklı hem de öğretmenin bilgi kaynağı olma rolüne işaret eden metaforlar olduğu görülmektedir. Carlson'un (2001, 50) araştırmasında da benzer şekilde, öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforların altı tanesinin öğretmenin rolüne odaklı, dört tanesinin de öğrencinin rolüne odaklı olduğu bulguları elde edilmiştir. Savran, Çakıroğlu ve Tekkaya'nın (2005, 563-564) araştırmasında da öğretmen adaylarının beşi, öğretme-öğrenme sürecini, davranışçı öğrenme yaklaşımının teorik temellerine uygun bir metaforla; dördü, bilişsel yapılandırmacı metaforla; biri ise, sosyo-kültürel yaklaşımı yansıtan metafor kullanarak açıklamışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerini en çok temsil edeceklerini düşündükleri metaforlar incelendiğinde, ilk beşinin; rehber, araştırmacı, güneş, deniz feneri ve pusula olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası kendilerini temsil edecek bir metafor belirtirken; yaklaşık dörtte biri, öğretmen olduklarında kendilerini bir tek metaforla değil, iki ya da daha fazla metaforla tanımlamayı tercih etmişlerdir. Böylece, her bir metaforun belirgin özelliklerini kendilerine göre sentezleyerek açıklamışlardır. Goldstein'in (2005, 21) araştırmasında de benzer bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada, öğretmen adayları; öğretimin karmaşık bir çaba olduğunu ve öğretmenlerin birçok farklı rolleri yerine getirmeleri gerektiğini ve bir tek metaforun öğretmenin yaşantısındaki tüm yönleri mükemmel bir biçimde temsil edemeyeceğini belirtmişlerdir. Araştırmada bunun, öğretmen eğitimciler için önemli bir nokta olduğu; hiçbir metaforun mükemmel olmadığı ve öğretmen adaylarına esneklik tanınmasının önemi vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının, ortaöğretimde öğretmen kavramını orta derecede temsil ettiğini düşündükleri ilk beş metafor arasında yer alan; "rehber, araştırmacı ve pusula" metaforları, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerini temsil edeceğini düşündükleri ilk beş metafor arasında da yer almaktadır. Öğretmen adaylarının geçmiş yaşantılarının etkisiyle kendilerine bu metaforları model aldıkları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde; yapılandırmacı anlayışta, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen bir öğretmen olmak, hatta bugünkü öğretmenlerin yapamadıklarını da yapmak istediklerine işaret etmektedir.

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının kendilerini temsil edeceğini düşündükleri metaforlar arasında ilk beş sırada yer alan "güneş" metaforu öğretmenleri temsil eden metaforlar arasında daha alt sıralarda yer almaktadır. Öğretmen adayları, güneşin, ışık ve ısı vermesi gibi, öğretmenlerin de bilgi verme, aydınlatma rollerini orta düzeyde bulmaktadırlar. Okulu bilgi edinme yeri olarak gördüklerinden, öğretmen olduklarında, öğrencilere bilgi kaynağı olmayı düşünmektedirler. Bazı araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiş; okul, öğrenciler tarafından, bilgi ve aydınlanma yeri olarak, öğretmen de bilgi sağlayıcı olarak görülmüştür (Balcı, 2001, Cerit, 2006; Saban, 2006).

Öğretmenleri temsil eden metaforlar arasında ilk sırada yer alan "lider" metaforu ise, öğretmen adaylarının kendilerini temsil edeceğini düşündükleri metaforlar arasında orta sırada yer almaktadır. Öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında kendileri için liderlik rolünü ön planda görmedikleri düşünülebilir. Bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunun lider olmayı önemsemediği ya da liderlik sorumluluklarını üstlenmek istemedikleri ve bu rolün verilmesinden korkabildikleri belirtilmektedir (Can, 2004, 133). Bunlar, öğretmen adaylarının, kendilerini temsil için "lider" metaforunu, daha alt sırada tercih etmelerinin nedenleri olabilir.

Araştırmada, "rehber" metaforunun, hem öğretmenleri hem de öğretmen adaylarının kendilerini temsil etmede, en fazla ön plana çıkan metafor olduğu göz önüne alınırsa; öğretmen adaylarının, öğretmenliğin; bilgi aktarmaktan öte, öğrenciye çeşitli açılardan rehberlik edilmesi gereken bir meslek olduğu anlayışı kazandıkları söylenebilir. Mahlios ve Mexson'un (1998, 237) araştırmasındaki metafor analizlerinde de öğrencilere rehberlik etme, öğretimi tanımlayan dört temel düşünceden birisi olarak görülmektedir. Saban, Koçbeker ve Saban'ın (2005, 544) araştırma bulgula-

rında da öğretmen adayları öğretmeni yol gösterici ve yönlendirici olarak görmektedirler.

Araştırmada öğretmen adaylarının; "pilot, şoför, ve jokey" metaforlarının öğretmenleri çok az derecede temsil ettiklerini belirtmelerine karşılık, bu metaforlar, kendilerini temsil edeceklerini belirttikleri metaforlar arasında bulunmamaktadır. Bu metaforların kendilerini temsil edeceğini düşünmedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli anlayışla hareket etmek istemelerinden; öğrencilere rehberlik etme ve yol gösterme rollerini daha öncelikle benimsemelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen eğitiminde metaforlar, öğretim uygulamaları ve öğretmenlerin rollerinin düşünülmesinde araç olarak kullanılmıştır (Vadeboncoeur ve Torres, 2003, 88). Metaforlar öğretmen adaylarının özelliklerini belirleyen bilişsel bir değerlendirme aracı olarak öğretmen eğitim programlarının geliştirilmesine hizmet edebilir. Bu araştırmada da ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenleri için ve öğretmen olduklarında kendileri için belirttikleri metaforların incelenmesi önemli bilgiler vermekte, öğretmenlerle ilgili oluşturdukları inanç ve düşüncelerin ortaya konulmasına ve nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin düşüncelerinin ve gelecekteki rollerinin anlaşılmasına hizmet etmektedir.

**Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada, ortaöğretim öğretmen adaylarının en çok temsil ettiklerini düşündükleri metaforların ilk beşi; "lider, rehber, araştırmacı, pusula ve teknik direktör"dür. Öğretmen adaylarının bu metaforlara ilişkin açıklamaları genel olarak, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerine yardım etmeye, yol göstermeye yönelik rollerine odaklanmaktadır. Bu metaforlarla ilgili algıları, yapılandırmacı, öğrenci merkezli eğitim anlayışına işaret etmektedir. Ancak, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bu metaforlar, öğretmenleri orta derecede temsil etmektedir. Öğretmen adaylarının algılarına göre bu metaforların işaret ettiği yapılandırmacı öğretmen rollerini öğretmenler, orta düzeyde göstermektedirler. Öğretmen adaylarının en az temsil ettiğini düşündükleri metaforlar ise, "aşçı, jokey, şoför, imalatçı, ve doktor" metaforlarıdır. Bunları, öğretmen merkezli, geleneksel öğretim anlayışını temsil etmektedir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin bu rolleri çok az gösterdikleri biçiminde algılamaktadırlar.

Öğretmen adaylarının kendilerini en çok temsil ettiğini düşündükleri metafor ise "rehber"dir. Öğretmen adaylarının öğrencilere yardımcı olarak, yönlendirerek, çeşitli seçenekler sunarak rehberlik yapmak isteğinin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, "rehber, araştırmacı ve pusula" metaforlarının hem öğretmen adaylarının ortaöğretim öğretmenlerini temsil ettiğini düşündükleri, hem de öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında kendilerini temsil edeceğini düşündükleri ilk beş metafor arasında yer almaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Ortaöğretim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili algıları çağdaş eğitim anlayışına göre geliştirilmelidir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının çağdaş öğretmenlik davranışlarını model almaları sağlanmalıdır.

2. Öğretmen eğitim programlarının çeşitli aşamalarında, öğretmen adaylarının öğrenme, öğretme ve öğretimle ilgili üretecekleri metaforlardan yararlanılarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili algıları ortaya çıkartılabilir, değerlendirilebilir.

3. Çeşitli alanlardaki ortaöğretim öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygu ve düşünceleri, oluşturacakları metaforlar yoluyla karşılaştırılabilir.

4. Metaforlar, bir değerlendirme aracı olarak, diğer değerlendirme araçlarıyla birlikte öğretmen eğitimiyle ilgili çeşitli araştırmalarda kullanılabilir.

**Kaynakça**

BALCI, A. (2001). Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramlaştırmaları: Okul'un Metaforik Bir Analizi. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu.Cilt: III , 130-135. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.

BAŞAR, H. (2004). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

BROOKS, J. G. ve BROOKS, M. G. (1999). **In Search of Understanding The Case For Constructivist Classrooms**. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.** (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CAN, N. (2004). "*Sınıfta Bir Lider Olarak Öğretmen*", **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık (Editörler: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), ss. 127-139.

CARLSON, T. B. (2001). "*Using Metaphors to Enhance Reflectiveness Among Preservice Teachers*," **Journal of Physical Education**, Recreation & Dance. 72, 1; ProQuest Education Journals, 49-53. http://proquest.umi.com (Erişim: 07.06.2005).

CERİT, Y. (2006). "*Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri*", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 6(3), 669-699.

CHEN, D. D. (2003). "*A Classification System for Metaphors About Teaching*," **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. 74, 2, 24-31. http://proquest.umi.com (Erişim: 08. 08. 2005).

COCHRAN-SIMIT, M. (2001). "*Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls*", **Education Policy Analysis Archives**. 9, 11, ISSN 1068-2341.

DEMİREL, Ö. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. (Yedinci Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GOLDSTEIN, L. S. (2005). "*Becoming a Teacher and a Hero's Journey: Using Metaphor in Preservice Teacher Education*", **Teacher Education Quarterly**, 32, 1, 7-25. http://proquest.umi.com (Erişim: 08. 08. 2005).

LAKOFF, G. VE JOHNSON, M. (2005). (İngilizce'si 1980). **Metaforlar Hayat Anlam ve Dil (Metaphors We Live By)**. (Çeviren: Gökhan Yavuz Demir) Chicago, IL: The Universitiy of Chicago Press.

MAHLIOS, M. VE MAXSON, M. (1998). "*Metaphors as Structures for Elemantary and Secondary Preservice Teachers' Thinking*", **International Journal of Educational Research**. 29, ss. 227-240.

MARSHALL, H. H. (2001). "*Metaphor as an Instructional Tool in Encouranging Student Teacher Reflection*," **Theory into Practice**. 29, 2, 128-132. http://proquest.umi.com (Erişim: 08. 08. 2005).

OĞUZ, A. (2005). "*Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma*", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, DENİZLİ, Kongre Kitabı Cilt 1, (Editör: Hüseyin Kıran), ss.582-588.

ÖZDEN, Y. (2000). **Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler**. (Üçüncü Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

PERRY , C. VE COOPER, M. (2001). "*Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators"*, **Reflective Practice**. 2, 1, ss. 41-52. http://web14.epnet.com (Erişim: 08.08.2005)

SABAN, A. (2004). "*Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar*", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 2 2, ss. 131-155.

———. (2003). "*A Turkish Profile of Prospective elementary School Teachers and Their Views of Teaching*", **Teaching and Teacher Education**. 19, 829-846. http://www.sciencedirect.com (Erişim: 11. 05.2005).

———. (2002). "*Sınıf Öğretmeni Adaylarının En Çok Hatırladıkları ve En Çok Tercih Ettikleri İlkokul Metaforları*", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1, 2, ss. 211-223.

SABAN, A., KOÇBEKER, B. N. Ve SABAN, A. (2005). "*Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar*", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, DENİZLİ. Kongre Kitabı Cilt 1 (Editör: Hüseyin Kıran), ss.540-546.

SAVRAN, A., ÇAKIROĞLU, J., TEKKAYA, C. (2005). "*Yansıtıcı Öğretmen Eğitimi: Bir Eylem Araştırması*", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005, DENİZLİ. Kongre Kitabı Cilt 1, (Editör: Hüseyin Kıran), ss. 561-656.

SENEMOĞLU, N. (2007). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Düzenlenmiş Yeni Basım. Ankara: Gönül Yayıncılık.

SÜNBÜL, A. M. (2002). "*Bir Meslek Olarak Öğretmenlik*", **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Editör: Özcan Demirel) Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 243-278.

TOBIN, K. (2001). "*Changing Metaphors and Beliefs : A Master Switch for Teaching?"*, **Theory into Practice**. 29, 2, ss. 122-127.

VANDEBONCOEUR, J. A. ve TORRES, M. N. (2003). "*Constructing and Reconstructing Teaching Roles : a Focus on Generative Metaphors an Dichotomies*", **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. 24, 1, 87-103. http://web14.epnet.com (Erişim: 27.04.2005).

YAŞAR, Ş. (1998). "*Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci"*, **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler.** 9-11 Eylül 1998, Cilt 1, Konya Selçuk Üniversitesi, ss. 695-699.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# THE METAPHORS THAT REPRESENT SECONDARY EDUCATION TEACHERS ACCORDING TO PROSPECTIVE TEACHERS

**Aytunga OĞUZ***

**Abstract**

It is important that prospective teachers acquire the modern behaviours of teaching profession. Metaphors are made use of in teacher education to reveal the roles that the prospective teachers adopted and their conceptions related to instruction. The aim of this study is to find out the prospective secondary education teachers' conceptions related to secondary education teachers and how they see themselves as teachers via the metaphors. The study group of the research is 187 undergraduate students being trained in secondary education teacher training programs in 2005-2006 academic year, spring semester. Data was gathered with a 26 item-questionaire composed of Likert type close-ended questions and also open-ended questions. Depending on the findings, five metaphors that prospective teachers think to represent secondary education teachers to some extent are; "leader, guide, researcher, compass and technical director", but there aren't any metaphors that represent the secondary school teachers a lot or completely. One of the metaphors that the prospective teachers believe to represent them a lot is "guide".

**Key Words:** Prospective teacher, teacher education, teacher metaphors

* Assistant Dr.; Dumlupınar University, Faculty of Education, Department Of Educational Sciences, Educational Programs and Teaching.

# SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

**Şule BAYRAKTAR***

**Özet**

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik (öz yeterlik ve sonuç beklentisi) inançlarını belirlemek ve bu inançlarının sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma verileri toplam 287 sınıf öğretmeni adayına *Fen Öğretiminde Yeterlik İnancı Ölçeği*nin uygulanması neticesinde elde edilmiştir. Verilerin analizinde t test ve aritmetik ortalama gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi arttıkça geliştiği ve cinsiyete bağlı olmadığı da araştırmanın bulguları arasındadır. Sonuç beklentisi ile ilgili inançların ise öz yeterlik inançlarına kıyasla daha güçlü olduğu ve sınıf düzeyine ve cinsiyete bağlı olarak değişmediği ortaya konmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Fen öğretimi, öz yeterlik inançları, öğretmen adayları, sınıf öğretmenliği

## Giriş

Öz yeterlik inancı bireylerin belirli bir işi başarılı olarak gerçekleştirmek için gerekli yeteneklere ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin kendi yargılarıdır (Bandura, 1994). Bandura'ya göre kişilerin beceri, yetenek ve bilgilerinin yanında, inançları da davranışlarını ve başarılarını belirlemede önemli bir etkendir. Bandura öz-yeterlik inancını oluşturan başlıca dört kaynak olduğunu ileri sürmüştür. Yani, kişiler öz yeterlik inançlarını bu kaynakların yorumlanmasından ve birleşiminden oluştururlar. (Bandura, 1977, 1994; Yılmaz vd., 2004). Bunlar:

1. Performans Başarıları (Bireyin daha önceki başarıları): Daha önce belirli bir işi başarı ile sonuçlandıran bireyler gelecekte de bu işi başarı ile gerçekleştireceklerine dair güçlü inançlar geliştirirler. Benzer şekilde, bir işte bir kaç kez üst üste başarısızlıklar yaşayan bireyler de ilerdeki performanslarının da başarısız bir şekilde gerçekleşeceğine dair inançlar geliştirebilirler.

2. Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri): Başka insanların benzer işleri başarı ile gerçekleştirdiğini gözlemleyen bireyler bu işi kendilerinin de başarıyla

* Yard. Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. Meram, KONYA

gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine, bu yeteneklerin kendilerinde var olup olmadığına dair inançlar geliştirirler.

3. Sözel İkna: Kişinin ele aldığı bir işi başarıyla gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair başkalarının ilettiği sosyal mesajlardır. Yani bir kişiye bir işi yapabilmek için gerekli kabiliyetlere sahip olduğu söylenirse o işte başarılı olmak için çalışmaya teşvik edilmiş olur ve öz yeterlik inancı güçlenir. Sosyal mesajlar kişileri bir işi başarmak için daha çok çaba harcamaya veya kendilerini ve sonuçta da yeteneklerini geliştirmeye motive eder. Yeteneklerine zaten güveni olmayan kişilerde ise başarılı olamayacaklarına dair sosyal mesajlar en yıkıcı etkiyi yaparlar.

4. Duygusal Durum: Kaygı, stres gibi çeşitli duygusal durumlar kişilerin kendi yeteneklerine duydukları inançları etkileyebilirler. İnsanlar bir heyecan durumunu bazen başarılı bir performansa götüren itici bir güç olarak görebilirler. Bazı durumlarda da heyecan tamamen başarısızlığa götüren bir etken olabilmektedir.

Çeşitli araştırmalar öz yeterlik inançlarının bireylerin bir işi gerçekleştirmeden önce o işle ilgili olumlu ya da olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olduğu ve eylemi yerine getirme biçimini de etkilediğini göstermiştir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip bireylerin belirli bir işi gerçekleştirebileceklerine dair kendilerine güveni tamdır ve dolayısıyla bu da onların gösterdiği çabayı, azmi, öğrenme yeteneğini ve sonuç olarak da performans ve başarısını etkilemektedir (Palmer, 2006; Zimmerman vd., 1992). Öz yeterliği yüksek olan kişiler bir işi gerçekleştirmede yoğun ve uzun süreli çabalar harcamakta, sonuç olumsuz dahi olsa hemen vazgeçmemekte, hedefe ulaşmada ısrarcı olmaktadırlar. (Bandura, 1994; Scholz vd., 2002).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan araştırmalar da Bandura'nın öz yeterlik teorisinden etkilenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının sınıf içi uygulamalarındaki etkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalar öz-yeterliği yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler gibi) ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğunu ortaya koymuştur (Özkan vd., 2002). Bir takım araştırmalar da öğrencilerin öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerde daha iyi öğrendiklerini ve daha başarılı olduklarını göstermişlerdir(Özkan vd., 2002; Ashton vd., 1983; Brophy ve Good, 1984; Goddard vd., 2000; Rosenholtz, 1989). Ayrıca öğretmen öz yeterliği ve öğrenci başarısı arasında çift yönlü bir ilişki de kaydedilmiştir. Yani öğrencileri başarılı olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları güçlenirken, öğretmenleri kendine güvenen öğrenciler de daha başarılı olmaktadırlar (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004) . Kendilerini yeterli hisseden öğretmenler öğrencilerin okula karşı pozitif tutum geliştirmelerinde de katkı sağlamaktadırlar ( Gibson ve Dembo, 1984; Tschanen-Moran vd., 1998). Öz-yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Schmitz (2000) öz yeterlik inançları güçlü olan öğretmenlerin meslek stresi ile daha iyi baş edebildikleri ve meslek memnuniyetlerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen yeterliği iki boyuttan oluşmaktadır. Birincisi, *öz yeterlik inancı* ya da *kişisel yeterlik inancı* olarak adlandırılan, öğretmenin öğretme işini başarı ile gerçekleştirmek için gerekli potansiyele sahip olup olmadığına dair kendisi ile ilgili yargısıdır. *Sonuç beklentisi* olarak adlandırılan ikinci boyut ise eylem ve sonuç hakkındaki inançtır. Bu inanç, öğretmenin kendisinden bağımsız olarak, öğrencinin öğrenmesini etkileyen diğer faktörler sabit tutulduğunda, herhangi bir öğretmen tarafından uygulanan belirli bir öğretim faaliyetinin öğrencinin öğrenmesini etkileyebileceği inancıdır. (Tschannen-Moran ve Wolfolk- Hoy, 2001; Çakıroğlu vd., 2002). *Kısaca, öğretmenlerin yeterlik inançları öğrenci öğrenmesinin etkin öğretimden etkilendiği inancı ve öğretmenin kendi öğretme kabiliyetine güveni veya inancının bileşkesidir diyebiliriz.* Bununla birlikte bazı araştırmalar sonuç beklentisinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde bir etkisi olmadığını göstermektedir. Örneğin, bir araştırmada öz yeterlik inancı zayıf olan öğretmenlerin sonuç beklentileri yüksek dahi olsa, fen öğretiminden kaçındıkları bildirilmiştir (Riggs, 1991).

Bandura öz yeterlik inançlarının alana bağlı olarak değişebileceğini ileri sürmektedir. Buna göre, örneğin bir öğretmenin Türkçe öğretimi öz yeterlik inançları yüksek olduğu halde fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları düşük olabilir. Fen eğitimi bağlamında yeterlik inancı öğretmenlerin fen eğitimini başarıyla gerçekleştirebilmek için gerekli kabiliyet ve donanıma sahip olduğuna dair kendine güveni ve bununla birlikte öğrencilerin etkili öğretim uygulandığında feni öğrenebileceklerine dair inançlarıdır.

Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ile ilgili araştırmalar bu inançların da diğer alanlarda olduğu gibi öğretmenin davranışlarını ve öğrenci başarısını etkileyen önemli değişkenlerden biri olduğunu göstermişlerdir. Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları zayıf olan öğretmenlerin, fen öğretimine daha az vakit ayırdıkları (Harlen ve Holroy, 1997; Westerback ve Long; 1990; Ramey-Gassert ve Schroyer, 1992), aktivite temelli öğretim, araştırma incelemeye dayalı öğretim gibi öğrenci merkezli öğretim stratejileri yerine daha çok düz anlatım ve kitaba bağımlı öğretim gerçekleştirdikleri (Enochs vd., 1995; Anderson ve Roth, 1989), kavramsal öğrenme yerine ezberci yaklaşımları benimsedikleri (Anderson ve Roth, 1989; Appleton ve Kindt, 1999), fene karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını ve fen öğretiminde isteksiz davrandıkları (Ramey-Gassert ve Schroyer, 1992) ve çocuklara da fen bilimlerine yönelik bu negatif tutumlarını geçirdiklerine dair (Czerniak & Chiarelott, 1990; Westerback, 1982) bulgular vardır. Bu nedenle pek çok araştırmacı öğretmen eğitimi sürecinde öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi ve pozitife çevrilmesi için çeşitli stratejiler geliştirme üzerine odaklanmışlardır (Palmer, 2001).

Botswana' da yapılan bir çalışmada fen öğretimi metot dersini almaya başlamadan önce bayan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının boyutu erkek öğretmen adaylarına göre daha düşükken, aktivite temelli bir fen öğretimi dersi aldıktan sonra aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bu aktiviteye dayalı fen öğretimi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını kayda değer bir düzeyde artırdığı gözlemlenmiştir (Brandon, 2000). Bleicher(2004) ve Enochs ve

Riggs(1990) çalışmaları da fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarında bayan öğretmenler aleyhine cinsiyete dayalı farklılıklar olduğunu göstermişlerdir.

Hindistan da gerçekleştirilen bir çalışmada fen alanında bir lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterliklerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu ve öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfta fen öğretimine daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür (Desouza vd., 2004).

Selçuk Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir araştırma Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin sınıflarla anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. 1. sınıftaki öğretmen adaylarının üst sınıflarda öğretim görmekte olan öğretmen adaylarından daha düşük öz yeterlilik düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının fene yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin, genel not ortalaması ile anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Genel not ortalaması yükseldikçe fene karşı öz yeterlilik düzeyi de artmaktadır.(Alabay, 2006). Benzer şekilde, Hacettepe Üniversitesi Biyoloji öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının araştırıldığı bir çalışmada da öz yeterlik inançlarının öğretmen adaylarının yaşları ile değil de sınıf düzeyiyle arttığı gösterilmiştir (Gerçek vd., 2006). Birçok diğer araştırmada da fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi arttıkça geliştiğini gösterilmiştir (Yaman vd., 2004; Üredi ve Üredi, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003).

Konu ile ilgili çalışmaların sonuçları sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlik inançlarının onların iyi bir öğretim sergilemelerinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bandura (1997) nın kapsamlı bir kaynak incelemesi sonucunda incelediği çalışmalarda öz yeterlik inancının motivasyon ve performans başarılarına önemli derecede etkisi olduğunu ortaya koyan çalışması da bu sonucu desteklemektedir**.** Çoğu araştırmacının da ifade ettiği gibi fen öğretimi öz yeterlik inançları öğretmen eğitimi sırasında ele alınması ve geliştirilmesi gereken bir durumdur. Aday öğretmenlerin fen öğretimine yönelik inançları diğer ülkelerde çok sayıda araştırmalara konu olmasına rağmen ülkemizde bu konuda özellikle sınıf öğretmeni adaylarına yönelik araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını belirlemektir. Çalışmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının, sınıf düzeyi ve cinsiyet faktörlerine bağlı olarak değişip değişmediği de incelenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi; Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri ise; S. Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlikleri; a) sınıflarına b) cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

**Yöntem**

Sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin (aday öğretmenlerin) fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançları Enochs ve Riggs(1990) tarafından geliştirilmiş olan "Fen Öğretiminde Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Ölçeğin Türkiye şartlarında geçerli ve güvenilir olduğu Bıkmaz (2004) tarafından yapılan çalışmayla ortaya konmuştur.

Beşli Likert tipinde ölçeklendirilen anket maddeleri, fen öğretimi öz yeterlik inançları ve sonuç beklentisi boyutlarından oluşmaktadır. Öğrencilerden, anket maddelerinde yer alan ifadelere 1 ile 5 arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bu ifadelere *hiç* katılmıyorlarsa 1, *çok az* katılıyorlarsa 2, *biraz* katılıyorlarsa 3, *oldukça* katılıyorlarsa 4, *tamamen* katılıyorlarsa 5 puan vermeleri istenmiştir.

147 birinci sınıf ve 135 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 282 öğretmen adayına uygulanan anket yoluyla toplanan veriler SPSS for Windows paket programında çözümlenmiştir. Veri çözümlemelerinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), ve t testi gibi istatistik tekniklerden yararlanılmıştır.

Anket yoluyla toplanan veriler, öğretmen yeterliğinin *öz yeterlik* ve sonuç *beklentisi* boyutları ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Önce her boyut için toplam aritmetik ortalama puanları hesaplanmış, bu puanlar üzerinden, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak, t testi ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Ayrıca, manidar farklılık gözlenen boyutlarda, bu farklılığın boyutlarda yer alan hangi maddelerde belirtilen inançlardan kaynaklandığını görebilmek için, karşılaştırmada esas alınan değişkenlere göre, boyut toplam puanları için uygulanan istatistiksel teknikler, boyutlarda yer alan her bir madde için de tekrarlanmıştır.

**Bulgular**

Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançları öz yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Öz yeterlik boyutunda toplam 13 madde, sonuç beklentisi boyutunda ise 7 madde yer almaktadır.

Öz yeterlik boyutunda 1. ve 4. sınıf öğretmenlerinin inançları t test kullanarak karşılaştırılmış ve öz yeterlik inancının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.(olumlu ifadeler için t=4.83, p=.000; olumsuz ifadeler için t=3.91, p=0.000)

Boyutta yer alan maddeler tek tek incelendiğinde ise bir tanesi dışında tüm maddeler için sınıf düzeyine bağlı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu maddeler ve ilgili istatistikler Tablo 1 de sunulmaktadır.

**Tablo 1** Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

| İfadeler | Sınıf | N | $\bar{X}$ | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Fen öğretiminde sürekli daha iyi öğretim yolları bulabilirim. | 1 | 147 | 2.76 | -2.69 | 0.008 |
| | 4 | 135 | 3.11 | | |
| Çok çaba göstersem bile, fen dersini diğer dersleri öğrettiğim kadar iyi öğreteceğimi sanmıyorum | 1 | 147 | 2.25 | 1.06 | 0.291 |
| | 4 | 135 | 2.09 | | |
| Fen kavramlarını etkili bir şekilde öğretmek için gerekli olan adımları biliyorum. | 1 | 147 | 2.44 | -7.5 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 3.32 | | |
| Fen deneylerini düzenleyip denetlemede çok etkili değilim. | 1 | 147 | 3.03 | 4.55 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 2.39 | | |
| Fen dersini genellikle iyi öğretemeyeceğimi düşünüyorum. | 1 | 147 | 2.31 | 2.11 | 0.036 |
| | 4 | 135 | 2.01 | | |
| Fen bilimi kavramlarını, temel fen dersini etkili bir biçimde öğretecek kadar iyi biliyorum. | 1 | 147 | 2.56 | -6.03 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 3.34 | | |
| Öğrencilere fen dersindeki deneylerin niçin gerekli olduğunu açıklama konusunda güçlük yaşayacağımı düşünüyorum. | 1 | 147 | 2.43 | 1.93 | 0.054 |
| | 4 | 135 | 2.16 | | |
| Öğrencilerin fenle ilgili sorularını ideal ölçülerde cevaplayabilirim. | 1 | 147 | 3.08 | -4.76 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 3.64 | | |
| Fen öğretimi için gerekli becerilere sahip olup olmadığımı merak ediyorum. | 1 | 147 | 3.82 | 5.23 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 3.08 | | |
| Tercih etme şansım olsa, okul müdürünü fen öğretimimi değerlendirmesi için davet etmem | 1 | 147 | 2.83 | -.697 | 0.487 |
| | 4 | 135 | 2.96 | | |
| Bir öğrenci herhangi bir fen kavramını öğrenme konusunda güçlük çekiyorsa, öğrencinin o kavramı daha iyi anlamasına nasıl yardımcı olabileceğimi bilemiyorum | 1 | 147 | 2.45 | 4.02 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 1.93 | | |
| Fen dersini öğretirken öğrencilerin fen sorularını memnuniyetle karşılayacağımı düşünüyorum. | 1 | 147 | 3.47 | -2.44 | 0.015 |
| | 4 | 135 | 3.81 | | |
| Öğrencileri fen alanına yönlendirme konusunda neler yapılabileceğini bilmiyorum | 1 | 147 | 3.01 | 5.22 | 0.000 |
| | 4 | 135 | 2.26 | | |

Sonuçlara bakıldığında, Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören birinci sınıfların fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin genellikle oldukça düşük, dördüncü sınıfların ise biraz daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları pek memnuniyet verici olmamakla birlikte, birinci ve dördüncü sınıfların öz yeterlik inançlarında dördüncü sınıfların lehine bariz farklılıkların bulunması eğitim fakültesindeki sürecin öğretmen adaylarına olumlu bir etkide bulunduğunu göstermektedir. Ölçekte en yüksek puanın 5 olduğu düşünüldüğünde dördüncü sınıfların öz yeterlik ortalamalarının genellikle 3 civarında olması fen öğretimi konusundaki yeteneklerine istenen düzeyde güvenmediklerini göstermektedir.

Sonuçları 4. sınıflar için ele aldığımızda öğretmen adaylarının yeteneklerine en fazla güvendikleri durumlar fen sorularını memnuniyetle karşılama ($\overline{X}$=3, 81), ve fenle ilgili soruları ideal ölçüde cevaplayabilme($\overline{X}$=3,64) olmaktadır. Fen dersini etkili bir biçimde öğretebilmek için gerekli kavramları bilme ($\overline{X}$=3,34) ve gerekli adımları(yöntem) bilme konusundaki yeteneklerine ($\overline{X}$= 3, 32) güvenlerinin de diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu yöndeki yeteneklerine güvendiklerini beyan etmelerine rağmen okul müdürünü sınıfta görmek istememektedirler($\overline{X}$=2, 96)

Öğretmen adaylarının yeteneklerine daha az güvendikleri durumlar ise, fen deneyleri düzenleme ($\overline{X}$=2.39), ve öğrencileri fen alanına yönlendirebilme ($\overline{X}$=2,26) olarak görülmektedir. Bu durumlara ait ifadeler olumsuz oldukları için ortalaması 2 den büyük olanların öğretmen adaylarının yeteneklerine daha az güvendikleri alanlar olduğu değerlendirmesi yapılmıştır.

**Tablo 2.** Sonuç Beklentisi Boyutu

| İfadeler | Sınıf | N | $\overline{X}$ | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Bir öğrenci fen dersinde başarabileceğinden daha azını başarıyorsa, bunun nedeni, çok büyük olasılıkla fen öğretiminin etkili olmamasıdır | 1 | 147 | 3.68 | -0.46 | 0.644 |
| | 4 | 135 | 3.75 | | |
| Bazı öğrencilerin fen dersinde başarısız olmalarının sorumlusu genellikle öğretmenleri değildir. | 1 | 147 | 3.02 | 1.73 | 0.085 |
| | 4 | 135 | 2.78 | | |
| Başarısı genelde düşük olan bir çocuğun fen derslerinde ilerleme göstermesinin nedeni, öğretmenin bu çocuğa normalde olduğundan daha fazla ilgi göstermesidir | 1 | 147 | 3.22 | -1.21 | 0.228 |
| | 4 | 135 | 3.38 | | |
| Fen öğretiminde öğretmenin daha fazla çaba göstermesi, bazı öğrencilerin fen başarısında fazla değişiklik yapmaz. | 1 | 147 | 2.33 | 1.33 | 0.185 |
| | 4 | 135 | 2.14 | | |
| Öğrencilerin fen dersindeki başarılarından öğretmenler sorumludur. | 1 | 147 | 2.97 | -1.74 | 0.082 |
| | 4 | 135 | 3.19 | | |
| Öğrencilerin fen dersindeki başarıları öğretmenlerin fen öğretimindeki etkinlikleri ile doğrudan ilişkilidir. | 1 | 147 | 3.87 | -0.46 | 0.648 |
| | 4 | 135 | 3.93 | | |
| Veliler çocuklarının okuldaki fen dersine daha fazla ilgi duyduğu şeklinde yorum yapıyorlarsa, bu muhtemelen öğretmenin performansından kaynaklanıyordur. | 1 | 147 | 3.46 | -1.58 | 0.114 |
| | 4 | 135 | 3.66 | | |

Sonuç beklentisi boyutunda 7 tane madde bulunmaktadır. Bu maddelerle ilgili öğretmen adaylarının sahip olduğu inançların öz yeterlik inançlarıyla karşılaştırıldığında daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Sonuç beklentisi boyutunda hiçbir maddede birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Öz yeterlik inançlarının öğretmen adaylarının cinsiyeti ile farklılık gösterip göstermediği de t-testi yardımıyla incelenmiştir. Test sonuçları bayan ve erkek öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığını göstermektedir(olumlu ifadeler için t=0.533, p=0.594; olumsuz ifadeler için t=1.037, p=0.301). Aynı şekilde sonuç beklentisi boyutunda da bayan ve erkek öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık gözlenmemiştir.

**Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının orta düzeyde gelişmiş olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yeteneklerine en yüksek düzeyde inandıkları alanın öğrenci soruları ile baş etme olduğu ortaya konmuştur. Amerika ve Türkiye'deki öğretmen adaylarını karşılaştıran çalışmalarında Çakıroğlu ve arkadaşları(2005) da Türk öğrencilerin en yüksek düzeyde güvendikleri yeteneklerinin öğrenci sorularıyla baş etme olduğunu ve ayrıca bu alanda kendilerine Amerikalı öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde güvendiklerini göstermiştir.

Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin sorularla baş etmeden sonra yeteneklerine en çok güvendikleri alan fen kavramlarını bilme ve yöntemlerin bilgisi olmuştur. Bununla birlikte öğretmen adayları okul müdürünün kendi derslerini denetlemek üzere sınıfta bulunmalarını istememektedirler. Bu bir çelişki gibi gözükse de sebep doğrudan öz yeterlik inançları ile ilgili olmayabilir. Gerçek durum ikili görüşmeler yardımıyla belirlenebilir.

Laboratuar uygulamaları öğretmen adaylarının kendilerine daha az güvendikleri bir alan olarak karşımıza çıkmıştır. Bunun sebebi laboratuar çalışmalarının bireysel olarak değil de grup halinde yapılması ve grup üyelerinin hepsinin etkinliğe eşit oranda katılamaması dolayısıyla kendilerini aletlerin kullanımı ve deney sürecindeki performans bakımından yetersiz hissetmeleri nedeniyle olabilir. Bu durumun yeterli ekipman, eleman ve zaman sağlandığında giderilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca laboratuar derslerinde 4 ve 5. sınıflar fen ve teknoloji öğretimi müfredatına uygun kavramlarla ilgili özgün deneyler tasarlamaları ve yine aynı seviyeler için çeşitli kaynaklarda var olan deneyleri laboratuar ortamında gerçekleştirmeleri istenebilir.

Yeterlik inançlarının sonuç beklentisi boyutunun öz yeterlik inancı boyutuna göre daha yüksek düzeyde gelişkin olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan diğer araştırmalarda da fen öğretimine yönelik sonuç beklentisi inançlarının öz-yeterlik inançlarından daha gelişmiş ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleriyle bağlantısız olduğu gözükmektedir(Çakıroğlu vd., 2005). Ayrıca birinci ve dördüncü sınıfların sonuç beklentisi inançları arasında anlamlı bir farklılık ta bulunmamıştır ki bu da alanda yapılan diğer araştırmalarda gözlenen bir sonuçtur. Diğer araştırmalarda da sonuç beklentisi boyutunda alınan puanlar genellikle öz yeterlik inançları boyutundakilerden daha yüksek olmakta ve ülkeye ve cinsiyete göre kayda değer farklılıklar göstermemektedir (Çakıroğlu ve ark., 2005; Roberts vd., 2001; Morrel& Carrol, 2003).

Bu çalışmada bayan ve erkek öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu bulgu yurt dışında yapılan araştırmalarla çelişmektedir. Örneğin Bleitcher(2004) çalışması erkek öğretmen adaylarının bayanlara göre daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar Enochs ve Riggs(1990) çalışmasında da elde edilmiştir. Botswana'da yapılan bir araştırma yine bayan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının daha düşük düzeyde olduğunu ancak aktivite temelli metot dersleri sonucunda erkek öğretmen adayları ile eşit düzeye geldiklerini göstermiştir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Türkiye'de yapılan araştırmalar genellikle fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediğini göstermişlerdir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Gerçek vd., 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Yaman vd., 2004). Özellikle fenle ilgili eğitim araştırmalarında cinsiyet farklılıklarına rastlanıp rastlanmamasının kültürle ve toplumun ve bireyin kadınlara biçtiği rollerle alakalı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının Eğitim fakültesindeki öğrenim sürecinde gelişme gösterdiğini ortaya koymaktadır Bu sonuç Türkiye'de yapılan başka araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin, Hacettepe Üniversitesinde Biyoloji öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının araştırıldığı bir çalışmada öz yeterlik inançlarının öğretmen adaylarının yaşları ile değil de sınıf düzeyiyle arttığı gösterilmiştir (Gerçek vd., 2006). Bu sonuç öğretmen eğitimi sırasında kazanılan deneyimlerin öz yeterlik inançlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Selçuk Üniversitesi okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının da sınıf düzeyi ile birlikte arttığı gösterilmiştir (Alabay, 2006). Diğer araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Yaman vd., 2004; Üredi ve Üredi, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003).

Hoy ve Woolfolk(1993) hizmet öncesi öğretim yaşantılarının öz yeterlik inancını değiştirdiğini ortaya koymuşlardır. Şüphesiz ki öğretmen eğitimi sürecindeki öğretim yaşantıları öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını güçlendirici bir etki yapmaktadır. Sınıf öğretmenliği için konuşacak olursak, öğretmen adayları öğretimleri süresince fenle ilgili çeşitli konu alanı dersleri görmekte, ayrıca da 3. sınıfta fen bilgisi öğretimi dersi almaktadırlar. Öz yeterlik inançlarının gelişmesinde hem konu alanı derslerinin hem de fen bilgisi öğretimi dersinin etkisi olduğu söylenebilir.

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik inançlarının birinci sınıftakilere göre oldukça gelişmiş olması dördüncü sınıfa gelene kadar aldıkları fen derslerinde kavramsal yönden gelişmeleri ve dolayısıyla kendilerini konu alanında daha yetkin hissetmeleri ile açıklanabilir. Bu bulgu konu alanında yetkinlik kazanıldıkça öz yeterlik inançlarının da güçlenmekte olduğunu gösteren diğer araştırmalarca da desteklemektedir (örn: Westerback ve Long, 1990; Czerniak ve Chiarelott, 1990; Rubeck ve Enochs). Bazı araştırmalar üniversite düzeyinde fen alanında alınan ders sa-

yısının da fen öğretimi öz yeterlik inançlarını etkilediğini göstermişlerdir (Bleicher, 2004; Enochs ve Riggs; 1990).

Fen bilgisi öğretimi derslerinin öz yeterlik inançlarını pozitif yönde etkilediğini belirlenmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan araştırmalar fen öğretimi derslerinin öz yeterliği artırmadaki başarısını öz yeterliğin kaynağı olarak bahsedilen 4 öğeyi yerine getirmesiyle açıklamışlardır. A.B.D. de bizde fen öğretimi dersine karşılık gelen metot derslerinin müstakil olarak okullarda öğretim uygulamaları vardır. Bu uygulamalar nedeniyle öğretmen adayları *performans başarılarını* çocukları gerçek sınıflarda öğretirken kazandıkları deneyimle, *dolaylı yaşantıları* kendi arkadaşlarını çocukları öğretirken izlediklerinde, gittikleri okullardaki öğretmenleri izlediklerinde ve kendi öğretim üyesi hocalarını izlediklerinde edinmektedirler. *Sözel ikna* ise gittikleri okullardaki dersleri veren öğretmenler veya öğretim dersini veren öğretim üyesinden gelmektedir. Bu derste ayrıca öğretmen adayları psikolojik ve duygusal olarak da desteklenmektedirler.

Türkiye deki öğretmen eğitimi programlarındaki okullarda uygulama dersleri de bir anlamda aynı işlevi görmekle birlikte her ders için müstakil olmak üzere yeterli sayı ve nitelikte uygulama yapma imkânı olamamaktadır. Bu durum, özellikle pek çok konu alanında yetkin olması gereken sınıf öğretmenliği öğrencileri için bir handikaptır. Fen Bilgisi Öğretimi dersinin uygulama kısmında okullara gidip çocuklara fen ve teknoloji dersini bizzat öğretmeleri için imkân sağlanmasının sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini artırmada daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarımızın öz yeterlik inançlarının arzulanan düzeyde yüksek olmaması bu inançların nasıl daha fazla güçlendirilebileceği üzerinde düşünmenin gerektiğini de ortaya koymuştur. Bir önceki paragrafta vurgulanan öğretim derslerinin uygulama ayağı bunda oldukça etkili olabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitede aldıkları derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin de onların öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Örneğin, bazı araştırmalar aktivite temelli öğretimin öz yeterlik inançları yeterince güçlü olmayan öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir (Roberts vd., 2001; Brandon, 2000). Posnanski(2002) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma da yapılandırmacılık temeline uygun yöntemlerle işlenen fen derslerinin geleneksel yöntemlerle yürütülen fen derslerine oranla öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarını daha fazla artırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Botswana'da yapılan bir çalışmada (Brandon, 2000) yaparak ve yaşayarak öğrenme prensibine uygun, fiziksel aktivitelerin sıkça kullanıldığı fen öğretimi derslerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını geliştirdiği gösterilmiştir. Schamann ve Orth Hampton (1995), iyi tasarlanmış bir fen öğretimi dersinin öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterliğini geliştireceğini ve bu dersleri veren öğretim üyelerinin öz yeterlik gelişimi boyutunu geliştirmeyi şansa bırakmamalarını tavsiye etmektedirler.

Aday öğretmenlerin kendilerinin fen derslerini anlamlı ve başarılı bir şekilde öğrenebilmiş olmalarının da onların fen öğretimine yönelik öz yeterlikleri geliştirdiği ortaya konmuştur(Bleicher & Lindgren, 2005). Öğretmen adayları böyle bir öğren-

meyi fiziksel olarak aktif oldukları, tartıştıkları, açıklamalar yaptıkları, bilgilerini değişik alanlara aktarabildikleri ve gerçek hayatla bağlantılar kurabildikleri bir öğretim ortamında gerçekleştirebilmektedirler. Böyle bir öğretim sürecinde başarılı bir öğrenme gerçekleşmesinin neticesinde de bu türden bir öğretim gerçekleştirebileceklerine olan inançları gelişmiştir.

Watters ve Ginns(1995) tarafından sınıf öğretmenliği ve ana okul öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 366 öğretmen adayı ile yapılan bir çalışmada ise olumsuz öz yeterlik inancının negatif okul yaşantıları ile ilişkili olduğu ve öğrencilere tek tek destek ve uygun öğretim ortamı sağlandığında bu inançların geliştirilebileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Özetle, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının istenilen düzeye çıkabilmesi için: 1) öğrenim süresi içinde aldıkları fen alan derslerinin daha çok yapılandırmacı felsefeye dayanan aktivite temelli, tartışma ortamının sağlandığı, gerçek hayatla bağlantılar kurabilecekleri şekilde yapılandırılması 2) fen bilgisi öğretimi derslerinin uygulama kısmının ilköğretim okullarında hitap edilmesi planlanan yaş grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilmesi 3) Fen bilgisi laboratuarı derslerinde deneylerin bireysel olarak yapılabilmesi için gerekli koşulların sağlanabilmesinin oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Kaynakça**


AKBAŞ, A. ve ÇELİKKALELİ, Ö.(2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi" **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** 2(1), 98-110.

ALABAY, Erhan(2006). "İlköğretim Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Fen ile İlgili Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi", www.istekkart.com/ edu7dergi/ edu7/makale3.doc internet adresinden 30 / 03 /2007 tarihinde alınmıştır.

ANDERSON, C. W., & ROTH, K. J. (1989). "Teaching for meaningful and self-regulated learning of science". In J. Brophy (Ed.). **Advances in Research on Teaching,** 1, (pp.265-310). Greenwich, CN: JAI Press.

APPLETON, K., & KINDT, I. (1999). "Why Teach Primary Science? Influences on Beginning Teachers' Practices", **International Journal of Science Education,** 21(2),155-168.

ASHTON, P., WEBB, R., & DODA, N. (1983). **A Study of teachers' sense of efficacy: Final report, executive summary,** Gainesville: University of Florida, Foundations for Education.

BANDURA, Albert (1977). "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change", **Psychological Review,** 84, 191-215.

BANDURA, A. (1994). Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of Human Behavior,** ( 71-81), Newyork: Academic Press.

BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W.H. Freeman & Company.

BIKMAZ, H. F. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği"nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm internet adresinden 30/03/2007 tarihinde alınmıştır.

BLEICHER, R. E. (2004). "Revisiting the STEBI-B: Measuring Self-Efficacy in Pre-service Elementary Teacher", **School Science and Mathematics**, 104(8), 383-391.

BLEICHER, R. E. & LINDGREN, J.( 2005). "Success in Science Learning and Preservice Science Teaching Self-Efficacy", **Journal of Science Teacher Education**, 16, 205–225.

BRANDON, D. P. (2000). "Self-efficacy: Gender Differences of Prospective Primary Teachers in Botswana", **Research in Education**, 64, 36-43.

BROPHY, J.,ve GOOD, T. L.(1984). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. C. Wittrock(Ed.), **Handbook of Research on Teaching**(3d ed., pp. 328-375), Washington, DC: American Educational Research Association.

CZERNIAK, C. M., & CHIARELOTT, L. (1990). "Teacher Education for Effective Science Instruction: A Social Cognitive Perspective", **Journal of Teacher Education**, 41(1), 49-58.

ÇAKIROĞLU, J., ÇAKIROĞLU, E., & BOONE, W. J. (2005). "Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA", **Science Educator**, 14(1), 31-40.

DESOUZA, J. M., BOONE, W. J., & YILMAZ, Ö. (2004). "A Study of Science Teaching Self-efficacy and Outcome Expectancy Beliefs of Teachers in India", **Science Education**, 88, 837-854.

ENOCHS L. G., & RIGGS, I. M. (1990). "Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale", **School Science and Mathematics**, 90 (8), 694-706.

ENOCHS, L., SCHARMANN, L., & RIGGS, I. (1995). "The Relationship of Pupil Control to Science Teacher Self-efficacy and Outcome Expectancy**", Science Education**, 79(1), 63 – 75.

GERÇEK, C., YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, M., ve SORAN, H.(2006). "Biology Teaching Self-Efficacy Beliefs of the Teacher Candidates", **Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences**, 39( 1) , 57-73.

GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation", **Journal of Educational Psychology**, 76(4), 569 – 582.

GODDARD, R. D., HOY, W. K., & WOOLFOLK-HOY, A. W.(2000). "Collective Teacher Efficacy: Its' Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement", **American Educational Research Journal**, 37(2), 479-507.

HARLEN, W. & HOLROYD, C. (1997). "Primary Teachers' Understanding of Concepts of Science: Impact on Confidence and Teaching", **International Journal of Science Education,** 19(1), 93-105.

HOY, W. K. & WOOLFOLK, A. E. (1993). "Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools", **Elementary School Journal**, 93(4), 355-372.

MORREL, P. D. & CARROL, J. B. (2003). "An Extended Examination of Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Self-efficacy" **School Science and Mathematics**, 103(5), 246-251.

ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, C., ÇAKIROĞLU, J. (2002). "*Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları*", V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.

PALMER, D.H. (2001). "Factors Contributing to Attitude Exchange amongst Pre-service Elementary Teachers", Science **Education**, 85, 122–138.

PALMER, D. H. (2006). "Sources of Self-efficacy in a Science Methods Course for Primary Teacher Education Students", Research **in Science Education**, 36, 337-353.

POSNANSKI, T. J. (2002). "Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and a Professional Development Model", Journal **of Science Teacher Education**, 13(2), 189-220.

RAMEY-GASSERT, L. & SHROYER, M. G. (1992). "Enhancing Science Teaching Self-efficacy in Pre-service Elementary Teachers", **Journal of Elementary Science Education**, 4, 26-34.

RIGGS, I. M. (1991). *Gender differences in primary science teacher-efficacy.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

RIMM-KAUFMAN, S. E. & SAWYER, B. E. (2004). "Primary Grade Teachers' Self Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching, and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the Responsive Classroom Approach", **the Elementary School Journal**, 104(4), 321-341.

ROBERTS, J. K., HENSON, R. K., THARP, B. Z., & MORENO, N. (2001). "An Examination of Change in Teaching Self-efficacy Beliefs in Science Education based on Duration of In-Service Activities", **Journal of Science Teacher Education**, 12(3), 199-213.

ROSENHOLTZ, Susan(1989). **Teachers' workplace: The social organization of work**, New York: Longman.

RUBECK, M. L., & ENOCHS, L. G. (1991, April). "A path analytical model of variables that influence science and chemistry teaching self-efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers", Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Fontana, WI.

SAVRAN, A. & ÇAKIROĞLU, J.(2003). "Differences Between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Belies and their Classroom Management Beliefs". **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2(4)

SCHARMANN, L.S., & HAMPTON, C. O. (1995). "Cooperative Learning and Pre-service Elementary Teacher Science Self-efficacy", **Journal of Science Teacher Education**, 6, 125-133.

SCHOLZ, U., DONA, B.G., SUD, A., & SCHWARZER, R. (2002). "Is General Self-Efficacy a Universal Construct?" **European Journal of Psychological Assessment**, 18(3), 242-251.

SCHOON, K.J. & BOONE, W. J. (1998). "Self-efficacy and Alternative Conceptions of Science of Pre-service Elementary Teachers**", Science Education**, 82, 553-568.

SCHMITZ, Gerdamarie S. (2000). Zur Sturuktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Diggitale Dissertation. FU Berlin, http://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/29/

TSCHANNEN-MORAN, M., HOY, A. W., & HOY, W. K. (1998). "Teacher efficacy: Its' Meaning and Measure", **Review of Educational Research**, 68(2), 202 – 248.

TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK-HOY, A.(2001). "Teacher efficacy: Capturing an Elusive Construct", **Teaching and Teacher Education**, 17, 783- 805.

WATTERS, J. J., &GINNS, I. S. (1995, April). "*Origins of and Changes in Pre-service Teachers' Science Teaching Efficacy*", Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco.

WESTERBACK, M. E., & LONG, M. J. (1990). "Science knowledge and the reduction of anxiety about teaching earth science in exemplary teachers as measured by the science teaching state-trait anxiety inventory", **School Science and Mathematics**, 90, 361-374.

WESTERBACK, M. E. (1982). "Studies on attitude toward teaching science and anxiety about teaching science in preservice elementary teachers", **Journal of Research in Science Teaching**, 19, 603–616.

YAMAN, S., CANSÜNGÜ-KORAY, Ö., ve ALTUNÇEKİÇ; A( 2004 ) "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,** 2(3), 355-364.

YAVUZER, Y. ve KOÇ, M. (2002). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme", **Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1), 35-43.

YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C., ve SORAN, H. (2004). "Öğretmen Öz Yeterlik İnancı", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,** sayı 58.

ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A., & MARTINEZ-PONZ, M. (1992). "Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal Setting", **American Educational Research Journal**, *29*, 663-676.

# AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SCIENCE TEACHING EFFICACY BELIEFS

**Şule BAYRAKTAR***

**Abstract**

Purpose of this study is to investigate science teaching efficacy beliefs (self-efficacy and outcome expectancy) of pre-service primary school teachers and to determine whether these beliefs vary with gender and class level. Data collection was performed through administering the "Science Teaching Efficacy Beliefs Instrument" to 287 pre-service primary teachers. Statistical techniques such as means and t-test were used to analyze the data. Results of the study show that pre-service teachers' self- efficacy beliefs are not at the desired level thus should be improved. The results also showed that self efficacy beliefs of the primary teachers increased by class level and were not related to their gender. Outcome expectancy beliefs on the other hand found to be more positive than self-efficacy beliefs. Furthermore, they were not found to be related to either class level or gender of the primary teachers.

**Key Words:** Science teaching, self-efficacy, outcome expectancy, pre-service teachers, primary school

* Assistant Dr.; Selçuk University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching. Meram, KONYA

# GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

**Oğuz DİLMAÇ***

**Özet**

Öğretmen adaylarının güven duyguları ile beraber problem çözme becerilerini geliştirmek için onları çeşitli etkinliklerle öğrenme sürecine katmak gerekir. Bu durum öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerinin gelişmesine ve öz yeterliklerinin artmasını sağlayabilir. Böylelikle öz yeterliği yüksek öğretmenler, dersi sıkıcı bir atmosferden kurtarıp, öğrencilerin ilgisini çekebildikleri için, eğitimde istenilen hedeflere ulaşmada daha başarılı olunabilir.

Araştırmanın amacını, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilimdalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve bu düzeylerin sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü açısından değişip değişmediğini belirlemek oluşturmaktadır. Araştırma yapılış yöntemine göre tarama modelindedir. Örneklemden veri toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik düzeylerinin iyi olduğu, genel anlamda kendilerine güvendikleri ve ilköğretimde görsel sanatlar öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri görülmüştür. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri; mezun oldukları lise türüne ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği, sınıf düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu anlamlı farklılığın 4. sınıf lehine olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Görsel sanatlar eğitimi, öz yeterlik, resim öğretimi öz yeterlik ölçeği

## Giriş

Görsel sanatlar eğitimi, bireyin kapasitesi ölçüsünde duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunma sürecidir. Genel eğitim kapsamında Görsel Sanatlar Eğitimi; sanatların yasa ve tekniklerini kullanarak bireye estetik kişilik kazandırmayı hedefleyen bir eğitim alanıdır (Aykut, 2006, 34).

Görsel sanatlar eğitimi, öğrencilere yaşamlarında avantajlar sağlar. Çünkü bütün çocukları kültür, sezgi, akıl yürütme, imgelem ve hüneri açıklama ve iletişimin

* Okutman; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı.

yegane biçimlerine doğru geliştirilen derece derece birçok okuryazarlık tipi inşa eder (Buyurgan, 2005, 23).

Toplumu oluşturan bireylere estetik yargı yapabilmeyi öğretmeyi amaçlayan görsel sanatlar eğitimi aynı zamanda algılama gücünü artırarak, kendini doğru biçimde ifade edebilmeyi öğretir. Buradan da görsel sanatlar eğitiminin amacının bireylerin sanat ve kültür alanlarında yetiştirilip, bilinçlendirilme çabası olduğu, sanatçı yetiştirmek değil; öğrencinin analiz ve sentez yeteneği (seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme) ile eleştirel bakış açışını geliştirme (Buyurgan, 2007, 24), çocuğa ve gence sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağını verme (Kırışoğlu, 2002, 48), sanatı, tasarımı ve görsel çevreyi kavratmak ve sanata ve tasarım biçimlerine duyarlılığı sağlamak için ihtiyaç duyulan belirli algısal yetileri öğrencilere sunmaktır (Özsoy, 2003, 153). Bu amaçlar doğrultusunda öz güvenin yüksek, duyarlı, dengeli ve yaratıcı özelliklere sahip bireylerin topluma kazandırılması mümkün olacaktır

Temelde sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu bakımdan sanat eğitimi, bireyin bilişsel, ve devinişsel yönlerinin yanında, özellikle duyuşsal yönünün gelişmesinde çok önemli rol oynar (Uçan, 1997, 14-27).

Alanında iyi yetişmiş görsel sanatlar öğretmenleri tarafından verilecek olan çok yönlü bir sanat eğitimi ile öğrencinin dış dünyayı algılaması değişecek, daha yaratıcı, kendine güvenen, üretici, çevresini olumlu yönde değiştirmeye ve yeni biçimler vermeye çalışan biri olacağı düşünülmektedir (Buyurgan, 2007; Özsoy, 2002).

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişmiştir. 21. yüzyılda eğitim kurumları ve eğitimciler yeni taleplerle karşılaşacağından eğitimli insan tanımı, öğrenme ve öğretme biçimleri, öğrenilen ve öğretilen değişecek, gelişecektir (Bölükoğlu, 2002, 247). Günümüzde öğretmenlerden hem öğretim yöntem ve teknikleri en iyi kullanabilme becerileri göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu vd., 2007, 73).

Görsel sanatlar öğretmenleri aynı zamanda, çocukluktan gençlik dönemine geçiş sürecini içine alan ilköğretim çağında, öğrencilerin birbirlerinden farklı bireysel ilgi ve becerilere sahip olduklarını ve buna göre çalışmalar yaptırılması gerektiğini de bilmelidir. Bunları geliştirip, yönlendirmesi için elinden geldiğince koşulları hazırlayacak donanımda olmalıdır. Bu nedenlerden dolayı yirmi birinci yüzyıl öğretmeni sürekli değişen rol beklentilerine cevap verebilecek; öğrenme teorilerini, eğitim yöntemleri ve müfredatı devamlı sorgulayıp, yeniden tasarımlayacak nitelikte olmalıdır. Oysa yeni mezun öğretmenler ilk birkaç yıl öğrendiklerini uygulamak konusunda ısrarlı davranırlarken, sonraki yıllarda sanat eğitimi derslerini, başıboş ve her öğrenciye yeterli ilgiyi göstermeyecek şekilde işlemeyi tercih etmektedirler. Bunda sanat eğitimi dersliklerinde yeterli eğitim teknolojilerinin bulunmaması, ders saatlerinin yetersizliği ve okul idarelerinin ilgisiz tutumları gibi olumsuzluklar da önemli bir rol oynamaktadır.

Yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirmek amaçlı olan görsel sanatlar eğitimi amacını gerçekleştirme yolunda bunun gibi birçok engellerle karşılaşmaktadır. Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, dört yıllık lisans eğitim boyunca yeterli düzeyde derslerden faydalanamaması, öğretim elemanının kendini ve resmi öğrencilerine sevdirememesi gibi yanlış tutumların yanısıra atölye yetersizlikleri, öğretim elemanlarının teknolojiyi yeterince kullanmaması, ekonomik nedenlerden dolayı yaşanan zorluklar ve özellikle son sınıfta karşı karşıya kaldıkları KPSS sınavına hazırlanma gibi karşılaşılan engeller nedeniyle, beceri düzeyi istenilen seviyede olamamaktadır. Bu durum ayrıca öğretmen adaylarının bazılarında öz yeterlik düzeylerinde düşüşe ve görsel sanatlar öğretmeni olduklarında dersi amaçlarına uygun olarak işlemekten kaçınmalarına yol açabilir. Oysa kendine güveni tam, yeteneklerinin farkında olan, başarabileceğine inanan öğretmenlerin öğrencilerini daha başarılı yapacak yöntemleri deneme, öğrenme, uygulama konusunda başarı gösterdikleri görülebilir. Öğretmenler sınıfta öğrenmenin lideridir, uyarıcılar öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirenler ve her öğretim düzeyine öğrenmeyi yönlendirenlerdir (Özsoy, 2003, 124). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik inancı, yeterli alan bilgisi ve donanım sağlanacak şekilde verilecek olan eğitimle artacaktır.

**Öz Yeterlik**

Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve öz-yeterliktir (Alsop, 2003, 1043). Başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacopsen, 2002), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir. Bloom (1979) on yedi farklı ülkede yaptığı araştırmada, derse yönelik duyuşsal özelliklerle başarı arasında ilişki olduğunu ifade eder. Bu nedenle, öğrencilerin öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri için, eğitimin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekir. Öğrencilerin öğrenmede motive olmalarını sağlayan etkenlerden biri de öz-yeterliktir. Öz-yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanır (Chaplain, 2000, 177). Öz-yeterlik inancı ilk kez, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir değişken olup, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Hazır ve Bıkmaz, 2004). Bandura'ya göre öz-yeterlik inancının dört kaynağı vardır. Bunlar; başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler, heyecan, korku vb. fiziksel ve duygusal durumlar, başkalarının yaşantılarını gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve aile, arkadaşlar, meslektaşlar, danışmanlar tarafından yapılan sözel iknadır (Woolfolk vd., 2000, 343-356.). Bu kaynaklardan beslenen öz-yeterlik duygusu, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir. Bandura, öz-yeterlik inancının, bireyin farklı koşullar altında başarılı olmasında hayati bir rolü olduğunu belirtir (Freidmen, 2003, 191). Herhangi bir konuda öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler. Çünkü öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, karşılaştıkları problemleri çöz-

mede daha başarılı olurlar (Altunçekiç vd., 2005, 94).

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, resim-iş öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek ve aynı zamanda öz yeterlik düzeylerinin sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türleri açısından değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaçla bağımsız değişken olarak; resim-iş öğretmenliği ana bilim dalı öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, mezun oldukları lise türü ve cinsiyetleri ele alınmıştır.

**Problem Cümlesi**

Resim-iş Eğitimi Anabilimdalında öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri hangi seviyededir? Öz yeterlik düzeyleri, sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise türü açısından değişkenlik gösterir mi?

**Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmada, "görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerini" belirlemek amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. Survey yöntemi; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların 'ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bunlar nedir? sorusuna cevap bulmaya yöneliktir. Bununla, mevcut durumlar, şartlar ve özellikler aynen ortaya konulmaya çalışılır (Kaptan, 1995, 65)

Yapılan araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırmada kullanılan araştırma modeli ise genel tarama modelidir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2000, 79). Araştırmada, örneklemden veri toplanmasında anket tekniği kullanılmıştır.

**Araştırmanın Evren Ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4.sınıfta öğrenim gören random tekniğiyle seçilmiş toplam 68 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Araştırmanın Veri Toplama Aracı ve Özellikleri**

Araştırma kapsamında "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmeden önce, öz yeterliliğin ne olduğu ve öz yeterlik ölçeğinin nasıl hazırlanacağı hakkında geniş çaplı bir literatür taraması yapılarak

mevcut olan öz yeterlik ölçekleri incelenmiştir (Afacan, 2007; Bıkmaz, 2004; Morgil ve diğerleri, 2004; Yaman ve diğerleri, 2004; Cansüngü Koray, 2003; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003, Kaptan ve Korkmaz, 2000). Mevcut olan bu öz yeterlik ölçeklerinden, öz yeterlik ölçeğinin hazırlanması konusunda rehber olması amacıyla yararlanılmıştır. Ölçek "kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum" şeklinde 5' li likert tipi olarak hazırlanmıştır. Görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeği 15'i olumlu 8'i olumsuz olmak üzere 23 madde olarak hazırlanmıştır. 23 maddelik olan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizi için 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayı ile pilot araştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının olumlu maddelere verdikleri cevaplar *kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1)* olacak şekilde 5'den 1'e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz tutum maddelerine verdikleri cevaplar ise; *kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), kararsızım (3), katılmıyorum(4), kesinlikle katılmıyorum (5)* olacak şekilde 1'den 5'e doğru puanlandırılarak ilgili veriler SPSS 10 paket programında analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; madde ortalamaları için t-testi sonuçları $p>0.05$ olan ve korelasyon katsayıları $r\leq.30$ düsük olan 3 madde ile madde toplam korelasyon değeri 0.30'dan düşük olan 2 madde de pilot ölçekten çıkartılmıştır. 11 maddesi olumlu, 7 maddesi olumsuz olan "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"nin pilot araştırması sonucunda ölçeğin döndürülmemiş temel bileşenler (Component Matrix) analizine göre tek faktörlü, döndürülmüş temel bileşenler analizine göre (Varimax Rotated) 4 faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı tek faktörlü (genel faktör) ya da çok faktörlü olabildiği gibi, hem tek faktörlü hem de çok faktörlü özellik gösterebilmektedir (Büyüköztürk, 2003, 121). Her iki durumla da ölçek kullanılabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0.84 olarak tespit edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin elde edilme aşamasında**,** 18 maddeden oluşan "Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" 2007-2008 öğretim yılında, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 68 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistik kullanılarak öz yeterlik maddelerinin yüzde dağılımlarına, ortalamalarına ve frekanslarına bakılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenler olarak sınıf düzeyleri, mezun olunan lise türü ve cinsiyet ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre sahip oldukları öz yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını araştırmak üzere "tek yönlü ANOVA", sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri açısından farklılığı araştırmak için de "bağımsız gruplar için t-testi" analizi kullanılmıştır.

**Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimi öz yeterlik düzeylerini tespit edebilmek için öz yeterlik ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirilerek, öğretmen adaylarının bu verdikleri cevapların, mezun oldukları okul türüne, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişimleri incelenmiştir.

Beşli likert tipinde ölçeklendirilen anket maddeleri, öğretmen adayı öğrencilerden anket maddelerinde yer alan ifadelerin kendileri açısından uygunluğunu 1 ile 5 arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin aralık genişliği (a= dizi genişliği / yapılacak grup sayısı) formülü ile hesaplanıp buna göre oluşturulan ölçekte; seçenekler ve sınırlar aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin belirlenmesi ölçeğindeki verilerin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulan sınırlar

| Ağırlık | Seçenek | Sınırlar |
|---|---|---|
| 5 | Kesinlikle Katılıyorum | 4.21-5.00 |
| 4 | Katılıyorum | 3.41-4.20 |
| 3 | Kararsızım | 2.61-3.40 |
| 2 | Katılmıyorum | 1.81-2.60 |
| 1 | Kesinlikle Katılmıyorum | 1.00-1.80 |

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının öz yeterlik maddelerine verdikleri cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerin yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

| ÖZ YETERLİK MADDELERİ | KESİNLİKLE KATILIYORUM | KATILIYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORUM | s | $\bar{X}$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (f) | % (f) | % (f) | % (f) | % (f) | | |
| 1 Resim-iş eğitimi alan derslerinde yer alan konulara ilişkin resim öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulayacağımı düşünüyorum. | 2.9 **(2)** | 4.8 **(4)** | 14.7 **(10)** | 54.4 **(37)** | 22.2 **(15)** | 0.87 | **3.90** |
| 2. Öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabileceğimi düşünüyorum. | 5.8 **(4)** | 13.2 **(9)** | 29.4 **(20)** | 39.7 **(27)** | 11.9 **(8)** | 1.13 | **3.43** |
| 3. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerimin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duyarım. | 8.8 **(6)** | 27.9 **(19)** | 14.7 **(10)** | 36.7 **(25)** | 11.9 **(8)** | 0.79 | **3.11** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Çalışacağım okulda resim konularına ilişkin diğer branş ve sınıf öğretmenleri ile ortak sergi vb. çalışmalar yapmak isterim. | 19.3 **(13)** | 38.2 **(26)** | 20.5 **(14)** | 14.7 **(10)** | 7.3 **(5)** | 1.11 | **3.49** |
| 5. Görsel sanatlar derslerinde öğreteceğim resim tekniklerini (suluboya, guaj, pastelboya vb.) doğru ve güzel yapamamaktan endişe duyarım. | 13.2 **(9)** | 25 **(17)** | 14.7 **(10)** | 30.8 **(21)** | 16.1 **(11)** | 0.95 | **3.10** |
| 6. Görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabileceğime inanıyorum. | 2.9 **(2)** | 5.8 **(4)** | 33.8 **(23)** | 45.5 **(31)** | 11.7 **(8)** | 0.83 | **3.59** |
| 7. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmenleri ile çok rahat tartışabilirim. | 8.8 **(6)** | 25 **(17)** | 35.2 **(24)** | 20.8 **(14)** | 10.2 **(7)** | 1.10 | **2.95** |
| 8. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendime yeteri kadar güvenmiyorum. | 7.3 **(5)** | 19.1 **(13)** | 13.2 **(9)** | 44.1 **(30)** | 16.3 **(11)** | 0.92 | **3.39** |
| 9. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara yönelik bilgilerimin, görsel sanatlar öğretmenlerinki kadar iyi olduğunu düşünüyorum. | 14.7 **(10)** | 42.6 **(29)** | 22 **(15)** | 16.1 **(11)** | 4.4 **(3)** | 0.94 | **2.51** |
| 10. Öğrenciliğim boyunca aldığım sanat eğitiminin meslek yaşantımda beni yeterli kılacağına inanmıyorum. | 11.7 **(8)** | 14.7 **(10)** | 20.5 **(14)** | 41.1 **(28)** | 11.7 **(8)** | 1.07 | **3.87** |
| 11.Öğrencilerimin sanatı sevmeleri için okul içi ve dısı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savunurum. | 2.9 **(2)** | 2.9 **(2)** | 4.4 **(3)** | 36.7 **(25)** | 52.9 **(36)** | 1.17 | **4.40** |
| 12. Görsel sanatlar dersi müfredat konularını anlatacağım zaman, öğrencilerimin bilemeyeceğim sorular sormasından çekinirim. | 5.8 **(4)** | 25 **(17)** | 16.3 **(11)** | 38.2 **(26)** | 14.7 **(10)** | 1.13 | **3.25** |
| 13. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerimin başarısız olmasından rahatsız olmam. | 4.4 **(3)** | 11.7 **(8)** | 8.8 **(6)** | 39.7 **(27)** | 35.4 **(24)** | 1.14 | **3.98** |
| 14.Görsel sanatlar dersi müfredat konularını, resim yaparak işlemekten mutlu olurum. | 1.4 **(1)** | 2.9 **(2)** | 7.3 **(5)** | 36.7 **(25)** | 51.4 **(35)** | 1.13 | **4.30** |
| 15. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, 4. ve 5. sınıf branş öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden çekinmem. | 4.4 **(3)** | 13.2 **(9)** | 14.7 **(10)** | 50 **(34)** | 17.7 **(12)** | 1.22 | **3.64** |
| 16. Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıfta olmadığımı düşünüyorum. | 5.8 **(4)** | 11.7 **(8)** | 13.5 **(9)** | 42.6 **(29)** | 26.4 **(18)** | 1.13 | **3.71** |
| 17. Mesleğe basladığımda görsel sanatlar derslerinde öğrencilerimin resim yapmamı istemelerinden mutluluk duyarım. | 4.4 **(3)** | 8.8 **(6)** | 11.7 **(8)** | 39.7 **(27)** | 35.4 **(24)** | 1.29 | **3.90** |
| 18.Görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmeni ile tartışmaktan çekinirim. | 8.8 **(6)** | 16.1 **(11)** | 14.7 **(10)** | 41.1 **(28)** | 19.3 **(13)** | 1.15 | **3.44** |
| **TOPLAM** | | $\bar{X}$ **= 3.51** | | | | | |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik düzeylerinin iyi olduğu, genel anlamda kendilerine güvendikleri ve ilköğretimde görsel sanatlar öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir ( $\overline{X}$ = 3.51). Öğretmen adaylarının öz yeterlik maddelerine vermiş oldukları cevaplar incelenirse şu sonuçlar elde edilebilir. Öğretmen adaylarının %35.2'si görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer branş öğretmeni ile tartışabilme noktasında kararsız kalmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan üçüncü ve son sınıf görsel sanatlar öğretmen adaylarına, ilköğretim 4 , 5 ve ikinci kademeye ait görsel sanatlar eğitimi ders müfredatı, millî eğitimin web sayfasından temin edilerek anket ile beraber öğretmen adaylarına dağıtılmıştır(http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=MostPopular).

(Madde 7; $\overline{X}$ = 2.95). Bunun dısında öğretmen adaylarının %54.4'ü resim-iş eğitimi alan derslerinde yer alan konulara ilişkin resim öğretim yöntemlerini, gerektiği gibi uygulama konusunda (Madde 1; $\overline{X}$ = 3.90), %39.7'si öğrencilerin görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara ilişkin sorularını onların seviyelerine uygun olarak yanıtlayabilecekleri konusunda (Madde 2, $\overline{X}$ = 3.43) ve %45.5'i görsel sanatlar dersi konularının öğretiminde yeni öğretim tekniklerini kullanabilecekleri (Madde 6, $\overline{X}$ = 3.59) konusunda kendilerine güvenmemektedirler.

Buna karşılık öğretmen adaylarının %42.6'sı, görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konulara yönelik bilgilerimin, görsel sanatlar öğretmenlerininki kadar iyi olduğunu düşünmekte (Madde 9, $\overline{X}$ = 2.51) ve %32.3'ü aldığı sanat eğitiminin meslek yaşantısı boyunca kendisi için yeterli olduğuna inanmaktadır. (Madde 10; $\overline{X}$ = 3.87). Öğretmen adaylarının %42.6'sı görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmek için gerekli vasıflara sahip olduğunu ifade etmiştir (Madde 16; $\overline{X}$ = 3.71). Ayrıca öğretmen adaylarının % 38.2'si, görsel sanatlar dersi müfredat konularını anlatacağı zaman, öğrencilerinin bilemeyeceği sorular sormasından çekinmemektedir (Madde 12; $\overline{X}$ = 3.25). Aynı zamanda öğrencilerin %50'si görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları işlerken, alan öğretmeninin konunun işlenmesi ile ilgili olumsuz eleştirilerinden de çekinmeyeceklerini söylemiştir (Madde 15; $\overline{X}$ = 3.64). Öğretmen adaylarının % 36.7'si görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları anlamada ve uygulamada öğrencilerinin güçlük çekmesi durumunda ne yapacağım konusunda kaygı duymayacağını belirtmiştir ( Madde 3; $\overline{X}$ =3.11). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının %30.8'i görsel sanatlar derslerinde öğreteceğim resim tekniklerini (suluboya, guaj, pastelboya vb.) doğru ve güzel yapamamaktan endişe duymayacağını (Madde 5; $\overline{X}$ = 3.10) ve öğretmen adaylarının %44.12si görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konuları öğretmekte kendilerine yeteri kadar güvendiklerini (madde 8;. $\overline{X}$ =3.39) belirtmişlerdir.

Öz yeterlik ölçeğinde yer alan diğer maddeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının %38.2'si çalısacakları okulda resim konularına ilişkin diğer branş ve sınıf öğretmenleri ile ortak sergi vb. çalışmalar yapmak istedikleri (Madde 4; $\overline{X}$ = 3.49) ve öğrencilerinin sanatı sevmeleri için okul içi ve dışı sosyal faaliyetlere katılması, müze ve sanat galerileri gibi yerleri ziyaret etmeleri gerektiğini savundukları görülmektedir (Madde 11; $\overline{X}$ = 4.40).

Öğretmen adaylarının % 39.7'si, görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular ve resim teknikleri öğretiminde/resim yapmada öğrencilerinin başarısız olmasından rahatsız olacaklarını (Madde 13; $\overline{X}$ = 3.98) fakat görsel sanatlar dersi müfredat konularını, resim yaparak işlemek istemediklerini (Madde 14; $\overline{X}$ = 4.30) öğrencilerinin % 39.7'si görsel sanatlar derslerinde öğrencilerinin öğretmenlerinin resim yapmasını istediğinde mutlu olmayacaklarını belirtmişlerdir (Madde 17; $\overline{X}$ = 3.90). Ayrıca %41.1'i görsel sanatlar dersi müfredatında yer alan konular kapsamında diğer görsel sanatlar öğretmeni ile tartışmaktan çekinmeyeceğini belirtmiştir (Madde 18; $\overline{X}$ =3.44).

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları için merkezi eğilim ve yayılma ölçüleri

| **Mezun Olunan Lise** | **N** | ***X*** | **Ss** |
|---|---|---|---|
| Meslek Liseleri | 11 | 68.712 | 10.658 |
| Düz Lise | 21 | 65.817 | 10.256 |
| Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi | 36 | 69.239 | 9.689 |
| **Toplam** | 68 | 67.261 | 10.302 |

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre öz yeterlik puanlarının dağılımı görülmektedir. Düz Lise mezunları $\overline{X}$ = 65.817 puan, Meslek Lisesi mezunları $\overline{X}$ = 68.712 puan ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunları $\overline{X}$ = 69.239 puana sahiptir. Bu verilere göre, görsel sanatlar öğretimine yönelik olarak Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunları en yüksek, Düz Lise mezunları ise en düsük öz yeterlik düzeyine sahiptirler. Bu sonuçlar ışığında, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde 4 yıl boyunca görsel sanatlar eğitiminin verilmiş olması öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerini artırmış olabileceği söylenebilir. Bu verilerin, gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları için tek faktörlü anova sonuçları

| **Varyansın Kaynağı** | **Kareler Toplamı** | **sd** | **Kareler Ortalaması** | **F** | **P** |
|---|---|---|---|---|---|
| Gruplar arası | 583.657 | 2 | 292.367 | 2.81 | .064* |
| Gruplar içi | 24140.214 | 230 | 104.547 | | |
| **Toplam** | 24723.871 | 232 | | | |

***p> 0,05 Anlamsız**

Tablo 4'te yer alan verilere göre, öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri mezun oldukları liseye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir (F= 2.81; p>0.05). Yani üç farklı lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik benzer düzeyde öz yeterlik düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. Kahyaoğlu'nun (2007), ilköğretim öğretmen

adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin araştırmasında elde ettiği sonuçlarda da mezun olunan lise türleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Bu bulgu da, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının, mezun oldukları lise türlerinin, görsel sanatlar öğretimine bakış açıları üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmektedir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları için bağımsız t-testi sonuçları

| Sınıf | N | X | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 35 | 65.16 | 9.98 | 232 | 3.19 | .002* |
| 4 | 33 | 69.41 | 10.27 | | | |

***P<0.05 Anlamlı**

Tablo 5' e göre görsel sanatlar *öğretmeni* adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t= 3.19, p<0.05). 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanının aritmetik ortalaması ($X$ = 65.16), 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretimine yönelik öz yeterlik puanının aritmetik ortalamasından ($X$ = 69.41) düşük olduğu için anlamlı farkın, 4. sınıflar lehine olduğu söylenebilir. Bu bulgu sonucunda, 4. sınıf öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimi konusunda, 3. sınıflara göre kendilerini daha yeterli hissettikleri ve kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir. Bunun nedeni 4. sınıfların okul deneyimi dersi sayesinde ilköğretim okullarında görsel sanatlar derslerine katılarak kendilerine olan güvenlerini artırmaları olabilir.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları için bağımsız t-testi sonuçları

| Cinsiyet | N | X | ss | sd | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Kız | 36 | 68.12 | 9.23 | 232 | 1.36 | .165* |
| Erkek | 32 | 66.25 | 11.19 | | | |

***P>0.05 Anlamsız**

Görsel sanatlar öğretmeni kız öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur (t 1.36= p>0.05). Kız öğretmen adaylarının, öz yeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarının ($X$ = 68.12), erkek öğretmen adaylarının, öz yeterlik düzeylerinin aritmetik ortalamalarından ($X$ =66.25), az da olsa yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat bu farklılık anlamlı düzeyde değildir.

**Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin iyi olduğu, genel anlamda kendilerine güvendikleri ve ilköğretimde görsel sanatlar öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir ( $X$ = 3.51). Buyurgan'ın (2007) araştırmasında da Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalında eğitim gören öğrencilerin yapıcı oldukları görülmüştür. Yalnız verdikleri cevaplar incelenecek olursa, öğretmen adaylarının bilgi birikimleri konusunda kendilerine güvendiklerini, buna karşılık görsel sanatlar dersini uygulayarak (desen çizerek, renkli ve üç boyutlu çalışmalar vb.) işlemekten hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ders süresinin azlığından kaynaklanan, uygulama eksikliğinin sonucu olarak öğretmen adaylarının ilköğretimde görsel sanatlar öğretimi konusunda kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri şeklinde açıklanabilir. Atölye ders saatlerinin yetersiz oluşu öğrenci görüşü alınarak yapılan çeşitli araştırmalarda sık karşılaşılan bir durumdur ( Buyurgan, 2007; İmamoğlu, 2004).

Öz yeterlik düzeyleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu kavramla ilgili çalışmaların son yıllarda daha çok ele alındığı söylenebilir. Fakat görsel sanatlar ile ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Bu güne değin böyle bir çalışmanın yapılmayışı alanda eksiklik olarak görülebilir.

Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir ($F= 2.81$, $p>0.05$). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanları, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3.19$, $p<0.05$). 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanının aritmetik ortalaması ($X$ = 65.16), 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik puanının aritmetik ortalamasından ($X$ = 69.41) düşük olduğu için anlamlı farkın, 4. sınıflar lehine olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Yaman ve diğerlerinin (2004) yaptığı araştırmayı destekler niteliktedir.

Görsel sanatlar kız öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretimine yönelik öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur ($t=1.36$, $p>0.05$).

Bu sonuçlara dayanarak, görsel sanatlar öğretmeni adaylarının Görsel Sanatlar Öğretimi dersine yönelik öz yeterlik düzeylerinin artırılmasında şu öneriler sunulmuştur;

- Öğretmen adayları eğitim ortamı içinde devamlı olarak desteklenip cesaretlendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının uygulama alanındaki yeterliklerini artırmak için, ders saatlerinin dışındaki saatlerde atölyelerde ve hafta sonları çalışabilmeleri için atölyelerde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

- Sanatın ve görsel sanatlar öğretmeninin önemi öğretim elemanı tarafından sık sık vurgulanarak, öğretmen adaylarının her türlü ön yargı, korku ve endişeleri vb. durumlar öğretim elemanının sıcak yaklaşımı ile ortadan kaldırılabilir.
- Öğretmen adayları kendilerine olan güveni artıracak sanatsal etkinliklere (sergi, gösteri vb.) daha fazla teşvik edilebilir.

**Kaynakça**

AFACAN,Ş. (2007*). " Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerinin Tespiti"*, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye, ss:92.

AKKOYUNLU, B. ve Kurbanoğlu S. (2003). *"Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma"*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (24), ss.1-10.

ALSOP, S. (2003). *"Science education and affect"*, **International Journal of Science Education**, 25(9), pp.1043.

ALTUNÇEKİÇ,A.,Yaman,S.,Koray,Ö. (2005). *"Öğretmen Adaylarinin Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine BirAraştirma (Kastamonu İli Örneği)"*, Mart Cilt:13 No:1 **Kastamonu Eğitim Dergisi**, ss.94.

AYKUT, A, (2006). *Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler*, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** sayı : 21.

BLOOM, B.S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, (Çev: Özçelik, D.A.). Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

BÖLÜKOĞLU, H.İ. (2002).Bilgi *Çağında Eğitim Fakültelerinde Resim-iş Eğitiminin Genel Bir Değerlendirmesi*.**G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (3).

BUYURGAN, S, (2007). *Eğitim Fakültelerinin Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Aldıkları Eğitim- Öğretime Yönelik Görüş ve Beklentileri*, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Güz, 5(4), ss.657-677.

BUYURGAN, S. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

BUYURGAN, S, MERCİN, L. (2005). **Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları**, GÖRSED Yayınları, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2003). "**Veri Analizi El Kitabı**", (3.baskı), PegemA Yayınları, Ankara.

CANSÜNGÜ K, Ö. (2003*).* **Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

CHAPLAİN, R.P. (2000). *"Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school*", **Educational Studies**, 26(2), pp.177.

FREİDMEN, I.A. (2003).*"Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy"*, **Social Psychology of Education**, 6, pp. 191.

JACOPSEN, D.A., Eggen, P., Kauchak, D. (2002). "**Methods for teaching, Promoting student learning**", Sixth Edition, Meririll Prentice Hall, New Jersey, USA

KAHYAOĞLU,M.,YANGIN, S. (2007). *"İlköğretim Öğretmen Adaylarinin Mesleki Özyeterliklerine İlişkin Görüşleri*", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:15, No:1, ss.73-81.

KAPTAN, F. ve Korkmaz, H. (2000). *"İşbirliğine Dayalı Fen Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik (self efficacy) Düzeylerine Etkisi"*, **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**, 6-8 Eylül, Ankara, ss.65.

KAPTAN, S. (1995). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset Yayınları. Ankara.

KARASAR, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri-kavramlar, İlkeler, Terimler**, Nobel Yayın Dağıtım, 10. Baskı, Ankara.

KIRIŞOĞLU, O.T. (2002). **Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

MORGİL, İ., Seçken, N. ve A. S. Yücel. (2004). *"Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değiskenler Açısından İncelenmesi"*, **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**. 6.1. ss.62-72.

İMAMOĞLU,G. (2004). *Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Bölümlerinde Desen Dersinin Sorunlarına Yönelik Bir Araştırma*, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 2, 261-270.

ÖZSOY, V. (2003). **Görsel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

ÖZSOY, V. (2002).*Sanat (Resim) Eğitiminde Müze ve Okul İşbirliği ve Müzeye Dayalı Bazı Öğretim Yöntemleri*, **Millî Eğitim Dergisi**, ss.153-154.

ÖZSOY, V.(1998). *"Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Sanat Eğitimi ve Sanat Öğretmeni Yetiştirme Yöntemlerinin Bir Karşılaştırması"*, **Millî Eğitim Dergisi**, (135).

UÇAN, A (1997). **Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara

WOOLFOLK Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). *"Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures"*, **Teaching and Teacher Education**, 21, pp. 343-356.

YAMAN, S., Cansüngü K. Ö. ve A. Altunçekiç. (2004). *"Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterli İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma"*, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 2(3), pp. 355-364.

http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm, *"Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması"*, F.,H.,BIKMAZ, 7.01.2008.

http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74,*"Görsel Sanatlar Dersi(1-8.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu(Revize ile beraber)"-12/03/2008*

# DETERMINATION OF SELF-SUFFICIENCY LEVELS OF CANDIDATES OF VISUAL ARTS THEACHERS

**Oğuz DİLMAÇ***

**Abstract**

It is necessary to make the teacher candidates participate in learning process with various activities for improving their self confidance and problem solving abilities. This situation will cause teacher candidates to develop their self-reliance and to increase their self-sufficiency. So, teachers with high self-confidance will become more successful in achieving the desires goals of education as they can rescue the course the course from a boring atmosphere and draw students attention.

The aim of this research is to determine visual art school student teachers' levels of art education self efficiency at Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty, Department of Fine Art Education and to determine whether this levels changing with grade, gender and the type of the high school or not. This research is the model of survey. The investigation has been used to pick up data from sample. According to the result of the research, we can say that primary school student teachers have good positions directed to levels of music education, they have self efficiency in generaly and they feel self confidence about primary school music education. The research didn't show any meaningful differences gender or type of high school on their self efficiency belief level. The self efficiency belief level of the student teachers receiveing music education in the 3nd and 4th grades increased as they continued up to the next grade. The third and fourth grade student teachers had meaningful differences in self efficiency belief level and this difference was in favour of fourth grades.

**Key Words:** Visual art education, self efficiency, the picture education self efficacy scale.

* Lecturer; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Painting.

# TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLERİ İÇİN DİKSİYON DERSİ LÜKS MÜ İHTİYAÇ MI?

**Cemal SARAÇ***

**Özet**

Yapılan bu çalışmada Türk dili ve edebiyatı eğitimine kaynaklık eden lisans programlarında "diksiyon" dersinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Marmara Üniversitesi Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği tezsiz yüksek lisans sınavına başvuran öğrencilerin not durum belgeleri ile programların internet sayfalarında bulunan ders isimleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarından yetişmekte olan öğretmen adaylarının %40'ının diksiyon dersi görmediği tespit edilmiştir. Bu oran Türk dili ve edebiyatı bölümü için % 12.90, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü için ise %33,33'tür. Çalışma sonucunda edebiyat öğretmeni olacak adaylara hizmet öncesi dönemde uygulamalı olarak (2-2-3) 4 saatlik bir diksiyon dersi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, program, diksiyon

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insan işi ve konumu ne olursa olsun psikolojik, fizyolojik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için hayatının hemen hemen her aşamasında çevresindeki diğer insanlarla iletişim sürecine girer. Kişi insanlarla kurduğu bu iletişimde büyük oranda dilin imkânlarından yararlanma durumundadır. Çünkü istekler, ihtiyaçlar, sevinçler, üzüntüler, hayaller, idealler, duygu ve düşünceler ancak dilin yardımıyla daha sağlıklı biçimde ifade edilebilir. Sözlü iletişim de diyebileceğimiz bu durumun etkili olabilmesinde dilin yapısını iyi bilme, sözcük dağarcığının zenginliği gibi pek çok etken rol oynamaktadır. Bunlardan biri de şüphesiz sesin, dilin yapısına uygun olarak eğitilmesidir. Şenbay (2005:67) bunu "toplumla olan ilişkilerimizde eğitilmiş bir sesin etkisi büyük olur" şeklinde ifade etmiştir. Bunun tersi olan kötü bir ses (eğitilmemiş) ise sadece dinleyiciyi değil konuşanı da yorarak rahatsız eder (Ertuğrul, 2006: 31). Töreyin (1992: 59)'de etkili ve inandırıcı bir konuşma için ilk şartın diksiyonun olduğunu belirtmiştir. Öyleyse sözler ne kadar anlaşılır olursa karşınızda bırakacağınız etki ve anlaşılabilirlik de o oranda artacaktır. O halde diksiyon nedir?

* Yard. Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı , Göztepe Kampüsü/Kadıköy-İstanbul

**Diksiyon Nedir?**

Sesleri ve sözleri dilin kurallarına uygun olarak söyleme biçimi de diyebileceğimiz diksiyon Şenbay (2005:64)'a göre "söz söylerken duygu ve düşünleri doğru, üslubuna uygun olarak anlatmak içi sesin uyumunu, söylenişini, jesti, mimiği, alınacak tavırları yerinde ve güzel kullanma sanatıdır.". Güncel Türkçe Sözcük'te ise "Seslerin, sözlerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarını kurallarına uygun olarak söyleme biçimi" şeklinde tanımlanmıştır. Ertuğrul (2006: 48) da diksiyon için sanattan esinlenerek "konuşmanın en etkili ve estetik biçimde sanatsal bir ifadeyle şekillenmesi" diyor.

**Diksiyon ve Edebiyat Öğretmeni**

Bütün meslek grupları için güzel ve etkili konuşma önemlidir. Kalabalık bir sınıf önünde sürekli hitap eden konumunda olan bir öğretmen için ise daha da fazla önemlidir. Çünkü öğretmenler bilgilerini aktarırlarken ve öğrencilere rehberlik ederken büyük ölçüde dilden yararlanırlar. Başka bir anlatımla ne öğretirsek öğretelim ve nasıl öğretirsek öğretelim dil, öğretimin anahtarıdır (Saraç, 2006: 115). Bunun için de etkili bir konuşma, güzel bir ifade yeteneği ve iyi eğitilmiş bir ses gereklidir. Birol (2003: 114) müzik öğretmeni adayları üzerine yazdığı bir makalede bu gerçeği "Diksiyon eğitimi, salt müzik eğitimi bölümlerinde değil, öğretmen yetiştiren diğer bölümlerde de uygulanmalıdır" şeklinde ifade etmiştir.

Bütün öğretmenler gibi Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri de yurdumuzun her tarafında görev yapmaktadırlar. Dilin kullanımı görev yapılan şehirden şehre, bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Ağız kavramıyla ifade ettiğimiz yerel söyleyiş özellikleri birçok öğrencimiz tarafından lise çağına gelmesine rağmen düzeltilememiştir. Günümüzde öğretmenin en temel görevlerinden biri de öğrencilere rehberlik etmek ve onlara dersin amaçlarına uygun beceriler kazandırmaktır. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin, öğrencilerin mahalli ağızları bırakıp kültür dili ile konuşma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaları da bu türden bir görevdir. Ancak sesleri, sözleri ve vurguları yerinde ve uygun kullanamayan bir edebiyatı öğretmeninin öğrencilere konuşmada ve yazmada edebî dilimizin temelini oluşturan İstanbul Türkçesini öğretmede ne kadar yararlı olacağı tartışılır.

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişki açısından ele aldığımızda öğrencilerin öğretmenlerin konuşma bozuklukları ile alay ettikleri bilinen bir gerçektir. Birol (200:113)'unda ifade ettiği gibi konuşmadaki düzgünlük ve anlaşırlılık öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrenme ve öğretme bir iletişim sonucu gerçekleşmektedir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin önemli bir kısmında öğrenci ile baş başa kalan öğretmenin ses tonunun itici ve telaffuzunuzu bozuk olması öğrencinin derse olan ilgisini azaltacak belki de öğrenciyi dersten soğutacaktır. İyi bir öğrenme ortamı sağlama açısından da baktığımızda karşımıza yine diksiyonun vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu gerçeği çıkmaktadır.

**Diksiyon ve Lisans Programları**

Bizim burada üzerinde durmak istediğimiz asıl konu Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği lisans programıdır. Bir kanaat oluşturması amacıyla Türk dili ve edebiyatı bölümü ile çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü programları da incelenmiştir. Çünkü çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü ile Türk dili ve edebiyatı bölümünü bitirenler "Türkolog" unvanı ile mezun olsalar da üniversiteyi bitirenlerin büyük bir kısmı TTKB 12. 07. 2004 Tarih ve 119 Sayılı Kurul Kararının ek çizelgesinde yer verilen gerekli şartları yerinde getirdikten sonra öğretmenlik için öngörülen merkezî sınavlardan geçerli puan alanlar Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olarak istihdam edilmektedir. Bu açıdan her üç programın da hizmet öncesi eğitimlerinin öğretmenlikle ilgisi bulunmaktadır. Yedinci Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin "meslek hayatına atıldıkları zaman, genel kültür ve bilgi yönünden en az lise seviyesinde" olmaları gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1986:228). Diksiyonu, bir edebiyat öğretmeninde bulunması gereken hem mesleki hem de kişisel yeterlilikler arasında saymak mümkündür. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi dil hem kişisel hem de meslek hayatında kullandığımız bir iletişim aracıdır. Yaptıklarıyla öğrencilere rehberlik edecek öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde yeterli donanıma sahip olmaları, doğrudan öğrencinin daha nitelikli davranışlar göstermesine, eğitimin kalitesinin yükselmesine imkan sağlayacaktır. Bu da öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan derslerin ve bu derslerin içeriğinin, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliklere göre düzenlenmesiyle mümkün olacaktır.

**Amaç**

Bu çalışmanın amacı Türk dili ve edebiyatına kaynaklık eden lisans programlarındaki "diksiyon" dersini tespit etmektir. Diksiyon dersi olmayan bölümlere öneride bulunmaktır.

**Yöntem**

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini ÖSYM 2006 kontenjanında bulunan 12 Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 62 Türk dili ve edebiyatı bölümü ile 6 çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları lisans programları oluşturmaktadır (ÖSYM 2006:275–276, 282–283). Evrenin tamamı örneklem olarak alınmıştır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç lisans programındaki dersler incelenmiştir. Programlardan 46 tanesi Marmara üniversitesi Türk dili ve edebiyatı tezsiz yüksek lisans programında başvuran öğrencilerin not belgelerinde elde edilmiştir. 12 tanesi öğretmenlerin not durum belgelerinde Diğerleri internet ortamından elde edilmiştir. 3 fakültenin programına ulaşılamamıştır.

**Verilerin Analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak belirlenmiştir. Anketlerin frekans ve yüzdeleri Microsoft Excel 2003'te bulunarak verilmiştir. Elde edilen veriler ilgili literatür de taranarak yorumlanmış ve öneriler getirilmiştir.

**Bulgular ve Yorumlar**

**Çizelge 1-** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Olan Üniversiteler

| Üniversite Adı | Fakülte Adı | Var/Yok, İncelenen Belge |
|---|---|---|
| Atatürk Üni. | K. Karabekir Eğit. Fak. | Yok Öğretmen Not Belgesi |
| Balıkesir Üni. | Necatibey Eğit. Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Başkent Üni. | Eğitim Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Ç. Onsekizmart Üni. | Eğitim Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Dicle Üni | Z. Gökalp Eğitim Fak | Ulaşılamadı |
| Dokuz Eylül Üni. | Buca Eğitim Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Gazi Üni. | Gazi Eğitim Fak. | Yok Öğretmen Not Belgesi |
| Girne Amerikan Üni. | Eğitim Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Marmara Üni. | Atatürk Eğitim Fak. | Yok Öğretmen Not Belgesi |
| Selçuk Üni. | Eğitim Fakültesi | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Yeditepe Üni. | Eğitim Fak. | Var Öğretmen Not Belgesi |
| Yüzüncü Yıl Üni. | Eğitim Fak. | Programa internetten ulaşılamadı |

Çizelge 1'e baktığımız zaman 12 programdan 7'sinde (%58.33) diksiyon dersi bulunmaktadır.

**Çizelge 2-** Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Olan Üniversiteler

| Üniversite Adı | Fakülte Adı | Var/Yok | İncelenen Belge |
|---|---|---|---|
| Abant İzzet Baysal Üni. | Fef | Var | Erişim Tarihi http://www.fef.ibu.edu.tr/?lang=tr&template=c1&page_type=show_circ&page_name=8 |
| Adıyaman Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Adnan Menderes Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Afyon Kocatepe Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Ahi Evran Üni. | Fef | | Ulaşılamamıştır. |
| Anadolu Üni. | Edebiyat Fak. | Yok | Öğrenci Not Belgesi http://www.anadolu.edu.tr/akademik/fak_edb/turkdilveedbol/program.htm |
| Ankara Üni. | DTCF | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Atatürk Üniversitesi | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Balıkesir Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Başkent Üni. | Fef | Var | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://fef.baskent.edu.tr/tde/tr/index.php |
| Beykent Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.beykent.edu.tr/asgmgg.aspx?s=fb&p=3 |
| Boğaziçi Üni. | Fef | Yok | http://fef.bozok.edu.tr/tdeweb/ed_dersler.htm |
| Bozok Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Celal Bayar Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Cumhuriyet Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Çanakkale Onsekizmart Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Çukurova Üni. | Fef | Yok | http://tde.cukurova.edu.tr/lisans_dersleri.asp Öğrenci Not Belgesi |
| Dicle Üni. | Fef | Var | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.dicle.edu.tr/fakulte/fen/Mufredatlar/bolumler/edebiyat/3.Donem.pdf |
| Doğu Akdeniz Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Dumlupınar Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Ege Üni. | Edebiyat Fak. | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Erciyes Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Erzincan Üni. | Fef | Yok | Ulaşılamamıştır. |
| Eskişehir Osmangazi Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Fatih Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Fırat Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Gazi Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Gaziantep Üni. | Fef | | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.gantep.edu.tr/ab/dersler.php?bolum=300&bolum_id=304 |
| Gaziantep Üni. | Kilis Fef | | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.gantep.edu.tr/ab/dersler.php?bolum=750&bolum_id=753 |
| Gaziosmanpaşa Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Giresun Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Hacettepe Üni. | Edebiyat Fak. | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Harran Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Hitit Üni. | Fef | Var | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.cfef.gazi.edu.tr/tde_ders_listesi.htm |
| İnönü Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| İstanbul Kültür Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| İstanbul Üni. | Ede. Fak. | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Kafkas Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Karadeniz Teknik Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Kırıkkale Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Kocaeli Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Lefke Avrupa Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Marmara Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Mersin Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://www.mersin.edu.tr/uploads/files/deps/14/192773ectsturkce.doc |
| Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Muğla Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Niğde Üni. | Fef | | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 ulaşılamadı |
| Ondokuz Mayıs Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Ordu Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Pamukkale Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 http://tde.pamukkale.edu.tr/ |
| Sakarya Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Selçuk Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Süleyman Demirel Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://fef.sdu.edu.tr/dersler/t_dili.pdf |
| Tobb Eko. ve Tek. Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.tde.etu.edu.tr/?page=<br>15&lang=trTR&rev=02-05-15, |
| Trakya Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Uludağ Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Uluslar Arası Kıbrıs Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.ciu.edu.tr/turkce/l-turk-dili.html |
| Uşak Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007 ulaşılamadı |
| Yakın Doğu Üni. | Fef | Var | Öğrenci Not Belgesi |
| Yedite Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |
| Yıldız Teknik Üni. | Fef | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.tde.yildiz.edu.tr/dersplan.php |
| Yüzüncüyıl Üni. | Fef | Yok | Öğrenci Not Belgesi |

Çizelge 2'ye baktığımızda 8 programda diksiyon dersi bulunmaktadır. Bu da % 12.90 demektir.

Çizelge 3. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Olan Üniversiteler

| | | | |
|---|---|---|---|
| Afyon Kocatepe Ü. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.fef.aku.edu.tr/cagdas/ldl.pdf |
| Ankara Üni. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.humanity.ankara.edu.tr/katalog07/<br>guneybati.htm<br>guneydogu.htm/ /kuzeybati.htm/ kuzeydogu.htm |
| Dicle Üni. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Yok | Ulaşılamamıştır. |
| Fatih Üni. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Var | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://ctle.fatih.edu.tr/?lisans |
| Gazi Ün. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Yok | Erişim Tarihi: 09.07. 2007<br>http://www.fef.gazi.edu.tr/turkish/modialec/<br>sayfalar/dersler.pdf |
| Muğla Üni. | Çağdaş Türk Lehçeleri ve Ed. | Yok | Erişim Tarihi: 10.07. 2007<br>http://www.mu.edu.tr/t/akademik/fakulteler/<br>fef/ctl/dersler.html |

Çizelge 3'e gelince 2 (%33,33) programda diksiyon dersi bulunmaktadır.

**Değerlendirme ve Sonuç**

Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programlarından yetişmekte olan öğretmen adaylarının %40'ı diksiyon dersi görmemiştir. Bu oran Türk dili ve edebiyatı bölümü için % 12.90, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü için ise %33,33'tür. Bu sonuç Saraç tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla da örtüşmektedir. Oysa 1983-1984 öğretim yılı eğitim fakültesi Türk dili ve edebiyatı eğitimi bölümü Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği programı haftalık ders saatlerine baktığımız zaman öğretmen adaylarının 3. ve 4. yarıyıl da 2 şer saat diksiyon dersi almaları gerektiğini görmekteyiz (YÖK, 2007:165). Diksiyon açısından bakılınca 1983 sonrasında geriye gidilmiştir. Dil hayatın her seviyesinde kullanım alanı olan, bireyi içinde yaşadığı toplumun bir üyesi yapacak, onu toplumla özdeşleştirecek, ona sosyal kişilik kazandıracak

bir araçtır. Çağımızda konuşma dilinin etkin kullanımı için gerekli olan diksiyonun vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu bilmeyen kimse yoktur. Ancak Taşer'in de (1992: 239–241) belirttiği gibi etkili konuşma içgüdüsel bir veri değil, eğitimle kazanılan bir beceridir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının böyle bir eğitimi kendilerini uzmanlaştıran eğitim kurumlarında alması gereği vardır.

Önerilen diksiyon dersi ile ilgili ders içeriği aşağıdaki gibidir:

| | |
|---|---|
| **Dersin kodu** | TDE |
| **Dersin adı** | Diksiyon |
| **Öğretim dili** | Türkçe |
| **Öğretim süresi** | 1 yarıyıl |
| **Öğretim Yarıyılı** | 1. yarıyıl |
| **Zorunlu/seçmeli** | Zorunlu |
| **Ön şartlar** | Yok |
| **Dersin amacı ve içeriği** | Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarına duygu, düşünce ve hayallerini doğru, üslubuna uygun ve etkili anlatmak için sesin ahengini, söylenişini; jesti, mimiği, alınacak tavırları yerinde ve güzel kullanma becerisi kazandırmak, kalabalık karşısında konuşma uygulamaları yaptırarak iyi bir öğretmen olmalarını sağlamak. |
| **Dersin kazanımları**<br>Diksiyonda doğru nefes almanın insan sağlığı üzerindeki etkilerini fark ederek doğru nefes almaya özen gösterir.<br>Doğru nefes alma tekniklerini uygular. Söz söylemenin doğallığı içinde uygun yerlerde nefes alır.<br>Doğru ve etkili konuşma için seslerin çıkış yerlerini belirler ve sesleri doğru çıkarır.<br>Doğru nefes almayı ve sesini doğru çıkarmayı alışkanlık haline getirir.<br>Konuşma sırasında doğru solunum yapabilir.<br>Konuşmada sesin özelliklerini kullanır, ses kusurlarını ortadan kaldırır.<br>Türkçe'nin ses özelliklerini öğrenir.<br>Söyleniştеki kusurların (gevşeklik, hız, tutukluk, dil dolaşması, ıslıklama) farkına varır, alıştırmalarla önlemeyi öğrenir<br>Ünlüleri ve ünsüzleri doğru sesletir.<br>Ünlü ve ünsüzlerle ilgili kuralları uygular.<br>Sözcük vurgusu cümle vurgusunun anlatımdaki etkisini öğrenir<br>Vurgunun önemini kavrayarak gerekli yerlerde uygun vurgulama yapar.<br>Tonlamanın çeşitlerini kavrayarak anlatımında duygu ve düşüncelere uygun tonlama yapar.<br>Konuşma hızı, konuşmada tartımı, harflerin hakkını vererek konuşmayı sağlar.<br>Metinleri diksiyon kurallarına göre seslendirir. | |
| **Hafta ve konular** | |
| **1. Hafta** İletişim ve diksiyon sanatının önemi | |
| **2. Hafta** Bedensel çalışmalar, uygulamalar | |
| 3. **Hafta** Ses, solunum, doğru soluk alma konularında bilgiler ve uygulamalar | |
| 4. **Hafta** Türkçede ünlülerin ve ünsüzlerin değerleri, uygulamalar | |
| 5. **Hafta** Türkçe ve yabancı kelimelerin söylenişi, boğumlanma, ulama, uygulamalar | |
| 6. **Hafta** Vurgu ve tonlama hakkında bilgi, uygulamalar | |

| | |
|---|---|
| 7. **Hafta** Telaffuz kusurları ve doğru telaffuz uygulamaları | |
| 8 **Hafta** ARASINAV | |
| 9. **Hafta** Söz akımı, alıştırmalar | |
| 10. **Hafta** Hazırlıklı konuşma uygulamaları<br>(münazara, forum, panel, açık oturum, sempozyum, konferans) | |
| 11. **Hafta** Hazırlıklı konuşma uygulamaları<br>(münazara, forum, panel, açık oturum, sempozyum, konferans) | |
| 12. **Hafta** Hazırlıklı konuşma uygulamaları<br>(münazara, forum, panel, açık oturum, sempozyum, konferans) | |
| 13. **Hafta** Çeşitli şiirler üzerinde temel çalışmalar | |
| 14. **Hafta** Çeşitli şiirler üzerinde temel çalışmalar | |
| | |
| | |
| **Öğretme şekli** | Uygulama, ödev |
| **Değerlendirme** | Bir uygulamalı ara sınav ( % 40); bir uygulamalı final sınavı (% 60) |

**Kaynaklar**

Baltaş, A., Baltaş, Z. (2004), **Bedenin Dili İletişim Becerinizin Anahtarı, Sessiz Diliniz**: İstanbul: Remzi Kitabevi.
GÜRZAP, Can (2006), **Söz Söyleme ve Diksiyon**, İstanbul: Remzi Kitabevi
Nuri ÇEVİK, (2002), **Konuşma Tekniği**, Kültür Bakanlığı Yayınları.
Özdem, Y.(2003), **Konuşma Sanatı, Diksiyon**: Kariyer Yayınları.
ŞENBAY, Nüzhet, (2006), **Söz ve Diksiyon Sanatı**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, , Taşer, S. ( 2000), **Konuşma Eğitimi**: Papirüs Yayınları.
VURAL, Birol, (2003), **Uygulama ve Örnekleriyle Doğru ve Güzel Konuşma**, İstanbul: Hayat Yayınları.
YAMAN, Ertuğrul, (2004) **Doğru, Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı**, Ankara: Gazi Kitabevi.

**Kaynakça**

Şenbay, N. (2005). *Söz ve Diksiyon Sanatı. İstanbul*. Yapı Kredi Yayınları.

Ertuğrul, A. (2006). *Mesleki Müzik Eğimi Veren Konservaruvarladaki Diksiyon Eğitiminin Niteliği,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

TÖREYİN, A.M. (1992*) "Öğretmenlik Mesleğinde Ses Eğitiminin Gereği"* Akademik Yorum Dergisi,s.59-60, Trabzon.

http://www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA&Kelime=diksiyon (Erişim Tarihi 06.05.2007)

SARAÇ, C. (2006*).* Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi* (Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi). Sayı:169, 06-119.

BİROL G. (2003). Müzik Öğretmeni Adaylarında Düzgün, Doğru ve Etkili Konuşma Yönünden Bireysel Ses Eğitimi Dersinin Önemi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (30-31 Ekim 2003). İnönü Üniversitesi. Malatya, Bildiriler, s.111-115.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/119.htm (Erişim Tarihi 21.06.2007)

Milli Eğitim Bakanlığı.(1986). *Yedinci Milli Eğitim Şurası* (5–15 Şubat 1962), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

ÖSYM(2006)http://www.osym.gov.tr/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF1A9547B61DAFFE2AA8C1ACAE68792171 (Eri im Tarihi 19.07.2007)

Tümtürk Y. T. (2000). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi ile Diksiyon Becerileri Kazandırmaya İlişkin Bir Model Önerisi Yaklaşımı. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007). Ankara: Meteksan A.Ş.

# IS A DICTION LESSON LUXURY OR NECESSITY FOR TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS?

**Cemal SARAÇ***

**Abstract**

In this made of this research, it is investigated that in the undergraduate programs which are the source to Turkish language and literature whether there is a "diction" lesson. In the research for the aim of gathering data, it is analysed the note state documents of the students who are applied to the exam of graduate program without thesis of Marmara University and names of lesson on web pages of programs. At the end of the research, it is found that, 40 percent of teacher candidates who are educated from Turkish language and literature education programs, don't have diction lesson. This proportion for Turkish language and literature program is 12.90 percent and for Contemprory dialect and Literature is 33.33 percent. At the result of research, before the period of service training 4 hours diction lesson as carrying out is suggested to the literature teacher candidates.

**Key Words:** Candidate of Turkish language and literature teacher, programs, diction

* Assistant Dr. Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Secondary School Social Sciences Education. Head of Turkish Language and Literature Göztepe/Kadıköy-İstanbul

# OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE DİL ETKİNLİKLERİ

**Mustafa DAMAR***

**Özet**

Okul öncesi yıllar dil gelişimi bakımından kritik dönemdir. Dil, çocuğun öğrenmesinde önemli bir etken olduğu için bu yaşlardaki kazanımlar daha sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okul öncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının, uyarıcı zengin çevrenin hazırlanması gereklidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında dil gelişimine ve dilin kazanımına tüm eğitim etkinliklerinin katkısı olmakla birlikte dil etkinliklerinin katkısı küçümsenemez. Bu amaçla okul öncesi eğitim programlarının tamamında farklı başlık ve isim altında dil etkinlikleri bölümü düzenlenmiştir. Türkiye'de hâlen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında; Türkçe ayrı bir eğitim etkinliği olarak ele alınmış ve tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pandomim, dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri Türkçe dil etkinlikleri içinde sayılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe dil etkinlikleri, hikâye öncesi etkinlikler, hikâye anlatma, hikâye sonrası etkinlikler, okul öncesi eğitim

## Giriş

Ülkelerin okul öncesi eğitimle ilgili amaçları incelendiğinde benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak; farklı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamaktır(MEB, 2006:10). İsviçre'de okul öncesi eğitimin genel amacı; çocukları zorunlu eğitime hazırlamak ve bütün gelişim alanlarında onlara destek olmaktır(Mayer ve Barandun, 1999:2; EDK, 2001:63-64). Belçika'da okul öncesi eğitim ise, çocuğun toplumsal yaşama uyum sağlaması ile birlikte bilişsel, bedensel ve dil yönünden gelişiminin sağlanmasını amaçlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin amaçlarından özellikle dil gelişimi ile ilgili olanlar doğrudan ya da dolaylı olarak öne çıkmakta ve bir çok alanı çok boyutlu olarak etkilemektedir. Konunun önemiyle ilgili olarak, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda; okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim etkinlikleri içinde Türkçe etkinlikleri de yer almakta ve Türkçe etkinlikleri sırasında çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarının sağlanması ile sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi üzerinde önemle du-

* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı

rulmasının gerektiği vurgulanmaktadır. İnsanlarla tanışma, en sade ve en anlamlı şekilde fikrini söyleyebilme, bir konu üzerinde tartışma, alternatif üretebilme, düzgün ve etkili konuşabilme, karşısındaki kişiyi anlama ve tanıma aynı zamanda dinleme becerisi en temel becerilerden olarak ifade edilmektedir(MEB, 2006: 43, 54).

Dil gelişimi ve dilin kazanımı konusunda yapılan bilimsel çalışmalarda; ilk yaşların özellikle de okulöncesi yıllarının kritik dönem olduğu, dilin çocuğun öğrenmesinde önemli bir etken olduğu, bu yaşlardaki kazanımların daha sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde etkilediği sonucu vurgulanmaktadır. Bu nedenle okul öncesi yıllarda çocuğun dil gelişimine önem verilmesi, dil gelişimini destekleyici öğretme-öğrenme ortamlarının, uyarıcı zengin çevrenin hazırlanması ve Türkçe dil etkinliklerinin yeteri kadar ve uygun şekilde uygulanması gereklidir.

**Okul Öncesi Dil Etkinlikleri ve Önemi**

Drake (1990:317), okul öncesi dönemde dil etkinliklerinden; cümlelerin tekrarlanması, tekerlemeler, şiirler, bilmeceler ve hikâye sonrasında yapılan pandomim, dramatizasyon gibi etkinliklerin çocukların dil gelişimlerine ve dili kazanmalarına çok yardımcı olduğunu, Hohmann, P.Weikart, Bourgan, Proulx, (2001:317), okul öncesinde çocuklar; hikâye, tekerleme, şiir dinlerken veya söylerken dilin kullanımını daha iyi anladıklarını, Lemancher (2001 :44), okul öncesi çağı çocukları dil etkinlikleri ile doğru telaffuz etmeyi, doğru tonlamayı, vurgu yapmayı ve gerekli yerde söz almayı, duruma uygun konuşmayı, tartışma ve açıklama yapmayı öğrenebildiklerini açıklamışlardır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında dil gelişimine ve dilin kazanımına tüm eğitim etkinliklerinin katkısı olmakla birlikte dil etkinliklerinin katkısı küçümsenemez. Bu amaçla okul öncesi eğitim programlarının tamamında farklı başlık ve isim altında dil etkinlikleri bölümü düzenlenmiştir. Türkiye'de halen uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında; Türkçe ayrı bir eğitim etkinliği olarak ele alınmış ve tekerlemeler, parmak oyunları, şiir, bilmece, sohbet, resimli kitap okuma, öykü anlatma, taklit oyunları, pandomim, dramatizasyon, öykü tamamlama etkinlikleri Türkçe etkinlikleri içinde sayılmıştır. Aral ve diğerleri (2002:112), Türkçe dil etkinliklerini; hikâye öncesi etkinlikler, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinlikler olmak üzere üç bölümde incelemişlerdir.

Lemancher (2001 :44), sınıfta dil etkinliklerinin iki yönlü gerçekleştirilebileceğini, bunlardan birincisinin özellikle şiir ve tekerlemeler aracılığıyla, sesli olarak doğru telaffuz etme, doğru tonlama ve doğru vurgu yapmaktan ibaret olduğunu, ikincisinin ise söz alma, duruma uygun konuşma, anlatabilme, tartışma ve açıklama yapma gibi etkinliklerden ibaret olduğunu açıklamaktadır.

Çocuğun aile içinde iyi ya da kötü olarak netleştirilmiş bir konumu vardır. Çocuğun büyükler ve kardeşleri ile iletişimi bu konuma göre şekillenir. Bu konuma göre de çocukla iletişim seviyesi belirlenir. Çocukla iletişim seviyesi şunlardan biri olabilir: 1.Gerekli olduğu kadarıyla iletişim, 2. Kolay olacak şekilde iletişim, 3. Büyük çeşitlilik gösterecek nitelikte iletişimdir. Ailenin çocuklar için hikâye okuma ve anlatma, şarkı söyleme vs. gibi dil etkinliklerine harcadığı zaman ile çocuklara sağladığı

dil katkısı doğru orantılıdır. Fakat aile içi iletişim hangi seviyede olursa olsun aile içi dil gelişimine ailenin ifade tarzı büyük oranda etki eder. Anaokulunda çocuk, ailede yaşananlardan aşırı derecede farklı olmayan bir çemberle kuşatılmış grubun içinde yaşar. Bu sınıflarda yetişkin gözüyle aynı konuma ve aynı yaşa sahip çok sayıda çocuk bulunur. Bazen hepsi aynı anlatım tarzı ile konuşur. Bu nedenle bütün okul öncesi eğitim programları dil etkinliklerinde ; grup ve bireysel çalışmalarla çocukta ailenin dil eksiklikleri tamamlanarak çocuk dil açısından ve anlatım açısından bağımsız hale getirilir(Diatkine, 1993:49).

Palmer, 3-6 yaş arası çocuklara okuma yazma öncesi seviyelerine uygun olarak öğretmen ile öğrenci merkezli aktiviteler yaptırılarak, çocuklarla konuşmaya, onlara hikâye anlatmaya ve şarkı söylemeye yönelik etkinlikler yaparak çocukların dil becerileri geliştirilmelidir(Aktaran: Kayıkçı, 2008:425).

Okul öncesi eğitim kurumları dil etkinlikleri; farklı dil alanlarında (iletişim, kelime ezberleme, sentaks, anlatım vb.) çocuklara davranışlar kazandırmak için onların kapasitelerine uygun olarak önerilmiş uygulanabilir temel eğitim etkinlikleridir. Dil etkinlikleri çocuklar için mutlak bir öncelik arz etmektedir. Çünkü dil, bilginin ana taşıyıcısıdır. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, halen anlaşılır bir biçimde konuşamayan, anlayamayan, açıklama yapamayan bir çocuğu dil etkinlikleri aracılığıyla eğitmek okul öncesi eğitim kurumlarının ana görevidir. Dili kullanma, dili uyarma amacıyla sıkça yapılan dil etkinlikleri, çocuklar arasında var olan dil ile ilgili eşitsizlikleri ve bilginin kazanımında karşılaşılan engelleri ortadan kaldırır(Jeanjean, Massonnet, Retz, 2001:8,23).

Dil gelişimi, tüm gelişim alanları ile etkileşim içindedir. Bu nedenle dil gelişiminin okulöncesi dönemde kontrol altına alınması ve çocuğun dil gelişimine yardım edecek etkinliklerin düzenlenmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan Türkçe dil etkinlikleri ile özellikle çocuğun sözlü anlatımı ve iletişim kurma becerisi geliştirilir. Uygulanan etkinliklerde çocuk akranlarıyla ve öğretmeni ile konuşurken, düşüncelerini ifade ederken ve başkalarını dinlerken daha akıcı ve sürekli konuşur. Bu süreçte öğretmen, çocuğun dili doğru konuşmasına yeni sözcükler ve kavramlar kazanmasına yardımcı olur. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki bu etkinlikler, çocuk için son derece gerekli ve uyarıcıdır. Bu çocuklar her an sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, alıcı ve ifade edici dillerini geliştirme olanağı bulabilmektedirler. Böyle bir ortamda zengin deneyimler kazanan çocuğun ev ortamında yetişen çocuğa göre dil gelişimi bakımından daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Buna karşılık evdeki çocuğun yeni sözcüğü öğrenme, farklı bir etkinlik içinde bulunma fırsatı daha sınırlıdır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim programı uygulamalarında Türkçe dil etkinlikleri üç bölümde incelenebilir: Hikâye öncesi etkinlikler (bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu, konu ile ilgili sohbet ya da hikâyeye hazırlayıcı tarzdaki konuşmalar), hikâye anlatma, gösterilen resimleri konuşturma, hikâye oluşturma, hikâyenin anlaşılırlık düzeyini belirlemeye yönelik soru cevap şeklindeki uygulamalar. Ana dil etkinlikleri programda ortalama 20-25 dakika süren etkinliklerdir. Ancak Türkçe dil eğitimi sadece bu süre ile sınırlı değildir, çocuğun okul öncesi eğitim kurumunda bu-

lunduğu tüm süreyi kapsar. Oyun, şarkı, el işi etkinlikleri, köşelerde serbest oyun etkinlikleri, geziler,drama, deney ve gözlemler vb. çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimine katkıda bulunur(Koçak, 2000:125-126)

**Türkçe Dil Etkinlikleri**

Türkçe dil etkinlikleri; hikâye öncesi etkinlikler, hikâye anlatma ve hikâye sonrası etkinlikler olmak üzere üç bölümde gerçekleştirilebilir. Hikâye öncesinde; sohbet, tekerleme, parmak oyun, şiir, bilmece, gibi etkinlikler; hikâye sonrasında ise dramatizasyon ve pandomim gibi etkinlikler yer alabilir.

**Tekerlemeler**

Tekerlemeler; çocuklara zevk veren, bazen hiçbir anlamı olmayan, öğrenmesi kolay ve çocukların oyunlarına eşlik eden, bazen temel bilgiler veren, çocukların jestlerle ve el çırparak eşlik ettikleri kelime ve sesler üzerine kurulu kısa sözlü ifadelerdir. Tekerlemelerle, çocuklar doğru konuşmayı ve kelimeleri doğru söylemeyi, yeni kelimeleri, çeşitli ses ve dil bilgisi yapılarını öğrenirler. Ayrıca tekerleme söylemekten, dinlemekten zevk alırlar(Grandcoin-Joly, Spitz, Cejtlin, 1991:64).

Okul öncesinde söylenen tekerlemelerle, kafiyeli kelimelerin birleşimi ve söyleme hızı, ritmi, tonlaması, vurgusu ile çocukların dikkatleri çekilerek bazı dil yapılarını keşfetmelerine yardımcı olunur(Le Manchec, 2001:55).

Tekerlemeler; çocuklara güven verir, sorumluluk gerektiren görevlerde ilgilerini yükseltir, eğlendirir ve dikkatlerini çeker, bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçişi kolaylaştırır ve bir etkinliğe kolayca başlamayı sağlar. Aynı zamanda ritmik kelimeler ve tekrarlarla çocuk sözlü anlatım ve dilin yapısını öğrenir. Bu nedenle tekerlemeler; fiziksel, bilişsel, dil ve duyusal öğrenmelerdeki katkıları nedeniyle mükemmel bir araçtır(Malenfant, 2006:271-272).

Tekerlemeler; atasözleri, eski şarkılar, masallar gibi sözel geleneklerle nakledilirler. Okul öncesi öğretmenleri çocukların dil kazanımlarına yardımcı olmak için tekerlemeleri kurgulamalı ve yorumlamalıdır. Çocuklar, kelimeleri tekrar etmekten zevk aldıkları için oynayarak tekerleme söylemeleri sağlanmalıdır (Pierre, Terrieux, Babın, 1992:223).

**Parmak Oyunları**

Parmak oyunları çocuklar için yazılmış şiirleri ve tekerlemeleri ses ve ezgilerle vurgularken anlamlarının parmaklarla canlandırılmasıdır. Parmak oyunları özellikle okul öncesi yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun düşen sistemli bir oyun tekniğidir. Çocuklar parmak oyunları sayesinde dinleme alışkanlığı kazanır, yeni sözcükler öğrenir, sözle hareket arasında ilişki kurar(Cömert,2004:20). Parmak oyunları aracılığıyla erken yaşlarda çocuklarda görülen artikülasyon bozuklukları ve dilde anlatım bozuklukları düzeltilir. Çocuklar jestlerle şarkılar söylerler, kolay bir şekilde söz alabilirler ve konuşmaya eşlik ederler(Martin, 2002:62).

Parmak oyunları ; cümle kurmayı, telaffuzu, kelime dağarcığının gelişimini, dinleme alışkanlığını ve sentaks yapıların öğrenilmesini ve sözel dil becerilerinin ge-

lişimini desteklediği gibi parmak hareketleriyle küçük kas motor gelişimi için de bir destektir(Martin, 2002:63-64).

Ayrıca parmak oyunları; sayı, yön, zaman, nitelik gibi çeşitli kavramların öğrenilmesine de büyük yardımcıdır(Cömert,2004:21).

Öğretmen, çocukların ilgilerini toplamak için parmak oyunlarını kullanır. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir(Aral vd., 2002:113).

**Şiir**

Şiirin, dil gelişiminde yeri önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında şiir, çocukların kıyaslamaya dayanan düşünce tarzını harekete geçirir. Bu yönüyle şiir, çocukların benzetmeler yapabilmelerine ve kullandığı kelimelerin dışında da kelimeler kullanmalarına yardımcı olur. Ayrıca ritim duygusunun kazanılmasına katkı sağlar(Ministere de l'Education Nationale, de l'Enseignement Superieur et de la Recherche, 2006:93).

Çocuklar şiirdeki kelimelere ve ritmine dikkat ederek, kelime ve hecelerle oynarlar. Kafiye ve ritim sayesinde şiirdeki kelimelerin anlamlarını kavrarlar(Hüsler, 1993:85; Bertouy, 1998:41).

Öğretmen, şiiri seçerken kısa, basit ve çocuğun yaşına uygun olmasına dikkat etmeli, önce şiirin tamamını çocuklara söylemeli sonra onlarla birlikte tekrarlanmasını sağlamalıdır. Şiirde çocukların bilmediği kelimeler öğretmen tarafından çocuklara açıklanmalıdır. Böylelikle çocuklar yeni kelimelerin de anlamlarını öğrenirler(Aral vd., 2002:113).

**Bilmeceler**

Bilmece; çocuklara ipuçları vererek neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerine yardımcı olan dil etkinliklerinden biridir. Çocuğun günlük yaşantısında var olan doğa olayları, insanlar, bitkiler, hayvanlar, eşyalar gibi kolay kavranabilecek somut kavramlarla ilgili konular okul öncesi eğitimde bilmecelerin konusu olabilir. Öğretmen eğitim durumlarında bilmeceler için kullandığı yöntemleri belirtmelidir. Çocuklar seçilen bilmece ile cevap arasında somut bağlantılar kurabilmelidir. Sorulan bilmeceyi öğrencilerin bilmemesi durumunda öğretmen genel ifadelerden uzak bir şekilde çocuklara ipuçları vermelidir. Ancak bu ipuçlarının çocuklara cevabı hemen hazır olarak vermemesine dikkat edilmelidir. Çocuklardan gelen doğru ya da yanlış cevapların hepsi öğretmen tarafından değerlendirilmeli ve neden doğru ya da neden yanlış olduğu onlara açıklanmalıdır.(Aral vd., 2002:113-114).

**Sohbet**

Sohbet; günlük olaylarla ve etkinliklerle ilgili olarak çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıyan bir dil etkinliğidir. Türkçe dili etkinliklerinde hikâye öncesi etkinliği olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sohbet, Türkçe dili etkinliklerinde bir grup etkinliği biçiminde ve çocuklarla karşılıklı konuşma biçiminde yürütülebilir. Böylece sohbet sayesinde, çocukların konuşmalara katılımı sağlan-

mış, duygu ve düşüncelerini açıklama, ifade etme fırsatı verilmiş olacaktır. Öğretmen bu etkinlik sırasında çocukların yaşantılarından yola çıkarak konu hakkındaki görüşlerini almak için sorular sorar. Bu, çocukların konuşmalara katılımını kolaylaştıracaktır. Çocuklardan alınan cevaplar öğretmen tarafından değerlendirilir, eksikler tamamlanarak doğrular pekiştirilir. Sohbet sırasında, mümkün olduğunca çok çocuğun konuşmalara katılımı sağlanmalı, böylece çocuklar aktif hale getirilmelidir(Aral vd., 2002:114).

Öğretmen, sohbeti diğer etkinliklerle kaynaştırabilir. Deney, oyun, drama gibi her etkinlikte sohbete yer verilebilir. Ayrıca başlı başına günün bir etkinliği olarak da ele alınabilir. Öğretmenin, sohbet sırasında çocukları düşündürücü açık uçlu sorulara da yer vermesi önemlidir. Sohbette; görsel, işitsel duyulara hitap eden araçların kullanılması da hedef ve davranışların kazanımı açısından önemlidir(Aral vd., 2002:115).

**Hikâye Anlatma**

Hikâye; varsayılan gerçek olaylarla, olabileceği düşünülen, önerilen olaylar arasında güvenilir ilişki kurma, deneyimlerini özetleme metodu olarak tanımlanabilir. Hikâye, farklı değerleri ve farklı olayları içeren hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Hikâye anlatma; gerçek ya da hayali olayların bir yapı içinde anlatımıdır(Poslanıec ve Houyel, 2000:43; Reuter, 2000:16-17).

Hikâyeler ve hikâye anlatma; çocukların sadece temsil yeteneklerini ve hayal güçlerini geliştirmekle kalmaz, genel olarak dilin kullanımını, tekrarlar yoluyla dilin öğrenimini ve hikâye içinde geçen her tür yapının öğrenimini kolaylaştırır. Bu çerçevede okul öncesi Türkçe dil etkinliklerinde hikâye anlatma önemli bir yer tutar(Leconte, 2000:79; Aral vd., 2002:116).

Çocuklar, kendilerine hikâye anlatılmasından ya da kendileri hikâye anlatmaktan çok hoşlanırlar. Çünkü hikâye; çocukların hayal güçlerini uyarır, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir, karmaşık cümle yapıları kullanmalarını ve hikâyenin resimlerini yorumlamalarını sağlar; tanıma, hatırlama belleğini ve görsel okumayı geliştirir(Leconte, 2000:79-80; Meyer ve diğerleri, 1994:84). Ayrıca, çocuğun okuma olgunluğu ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla zengin tecrübeler elde etmesini sağlar, kelime dağarcığını artırır, dil bilgisi kurallarını hikâye ile bağlantılar kurarak kullanmasını ve uygulamasını sağlar(Miller, 1996:261-262). Bunların dışında hikâye anlatma; duyarlı olma, zevk alma, toplumsal yaşamla ilgili beklentileri gerçekleştirme, başkalarına saygı duyma, dinleme, kavramlar öğrenme, sebep sonuç ilişkileri kurma becerilerini de geliştirir(Martin, 2002:88).

Hikâye anlatmada öğretmenin rolü çok önemlidir. Zira hikâye anlatan kişi hikâyenin zamanını da yöneten kişidir. Öğretmen hikâyeyi çeşitli tekniklerle anlatabilir. Bazen öğretmen hikâyenin kahramanı, şahidi, yardımcısı olabildiği gibi hikâyenin dışından bir kişi de olabilir. Birinci durum öğretmenin hikâyenin içinden bir kişi olması, yaratıcı drama etkinliklerinde hikâye anlatmada kullanılır(Poslanıec ve Houyel, 2000:179). Öğretmen hikâyeyi şiir, parmak oyunu gibi etkinliklerle de destekleyebilir. Zaman zaman öğretmen hikâyeyi en can alıcı yerinden keserek çocuklara ta-

mamlattırabilir. Hikâyeyi tamamlarken çocuklar farkında olmadan cümle yapılarını ve kelimelerin anlamlarını öğrenirler, fiil çekimlerini, zamanlarını ve zamirleri kullanırlar(Le Manchec, 2001:46).

Okul öncesinde hikâye grup halinde çocuklara anlatılır. Çocukların öğretmenin etrafında toplanıp rahatça duyabilecekleri bir mesafede oturmaları önemlidir. Öğretmen çocuklar tarafından bilinmeyen hikâyeler anlatabildiği gibi çocukların bildiği hikâyeleri de tekrar tekrar anlatabilir. Ayrıca öğretmen, hikâyenin sonunda çocukların hikâye ile ilgili soru sormalarına izin verdiği gibi kendisi de çocuklara hikâyede geçen olaylar ve karakterlerle ilgili sorular sorabilir(Hohmann, P.Weikart, Bourgan, Proulx, 2001:318).

**Pandomim**

Pandomim, obje, olay, fikir ve duygularla ilgili çocukların vücut dilini, jestlerini kullanarak sözel olmayan yollarla kendilerini ifade etmesidir. Böylece çocukların temsil yetenekleri ve vücut dillerini kullanarak anlatım tarzları gelişir. Vücutlarına hakim olurlar ve kendilerini tanırlar(Friedrich, 1993:48; Walter, 1995:65).

Aynı zamanda çocukta zihinden canlandırma becerisi geliştiğinden farkındalık düzeyi artar. Pandomim yoluyla çocukların hayal dünyaları, gözlem ve dikkat becerileri, problem çözme becerileri gelişir(Walter, 1995:65-66). Grupla yapılan pandomim çalışmalarında özellikle kendilerini konuşarak ifade edemeyen daha utangaç olan çocuklar el kol hareketleriyle kendilerini ifade ederler. Zira çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını yaşadıkları olayları, hatta korkularını hareketlerle daha kolay ifade ederler. Öğretmen, çocuklara pandomim yaptırırken önce hepsinin aynı anda yapabileceği çocukların günlük yaşantılarından alınan hareketlerle başlar. Öğretmen hareketleri yüksek sesle söyler ve grup aynı anda içlerinden geldiği gibi konuşmadan yaparlar. Çocuklar bu hareketlerle tecrübe kazandıktan sonra öğretmen karakterlerin yer aldığı bir metinden yola çıkarak yapılan pandomime geçer. Burada öğretmen çocuklara önce olay ya da metni anlatır daha sonra olaydaki karakterlerin üzerinde konuşulur ve daha sonra çocuklarda rol paylaşımı yapılır ve çocuklar karakterlerdeki hareketleri sıraları geldiğinde yaparlar. Öğretmen bu arada olayı yavaş yavaş çocuklara anlatır. Sırası gelen çocuk öğretmen anlatırken hareketi yapar(Ömeroğlu, 1990:66).

**Dramatizasyon**

Dramatizasyon, hikâye içinde geçen olayların ve durumların oynanmasıdır. Çocuklara anlatılan bir hikâyenin ya da çocuklar tarafından yaratılan bir hikâyenin onların içlerinden geldiği gibi söz ve hareketlerinin bir arada kullanılarak canlandırılmasıdır. Dramatizasyon, çocuğun sözlü anlatımının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Dramatizasyon sırasında çocuk vücudunu sözlerin anlamına göre kullanır(Ömeroğlu, 2006:150-151).

Dramatizasyona başlamadan önce çocuklara hikâye anlatılmalıdır. Hikâye anlatmada çeşitli teknikler kullanılabilir. Bunlardan birisi de kitaptan anlatmadır. Hikâye kitabının seçimi çok önemlidir. Seçilen hikâye kitabının iyi nitelikte olması hem öğretmene hem de çocuğa büyük fayda sağlar. Hikâyenin kolayca oynanabilme-

si, çok karışık olmaması, ilginç ve yeterli sayıda karakterin olması dramatizasyon çalışmasının etkililiğini arttıran özelliklerdir(Ömeroğlu, 1990:65).

Dramatizasyon çalışmalarında çocuklar hem katılımcı hem de izleyici olarak rol alırlar. Dramatizasyon sonunda öğretmen, çocuklarla birlikte yapılan dramatizasyon çalışmasını sorular sorarak değerlendirir. Böylece çocuklar dramatizasyon esnasında aldıkları rollerin özelliklerini ve hareketlerini daha iyi anlarlar, kendilerini hem duygusal hem de sözel yönden daha iyi ifade etme olanağı bulurlar(Wolland,1993: 141).

Sonuç olarak, okul öncesi dönemde dil gelişimi ve dilin kazanımına etki eden en önemli etkinliklerden biri Türkçe dil etkinlikleridir. Bu dönemde dilin kazanımı daha sonraki öğrenmeleri büyük ölçüde etkilediği için Türkçe dil etkinliklerine yeterli zamanın ayrılması önemlidir. Ancak, uygulanacak Türkçe dil etkinliklerinin tek kalıp halinde, tek düze uygulanması yerine çeşitlendirilmesi, içerik olarak zenginleştirilmesi ve çok yönlü gerçekleştirilmesi istenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

**Kaynakça**


ARAL, N.; KANDIR, A.; CAN-YAŞAR, M.(2002). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı.** Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.

CÖMERT, D. (2004). "Erken Çocukluk Döneminde Parmak Oyunları", Çoluk Çocuk Dergisi, 2004/04, Sayı:37, s:20-21, Kök Yayıncılık, Ankara.

DİATKİNE, R. (1993) **Petite enfance, eveil aux savoirs**.Ministere du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Paris.

DRAKE, S. V. (1990) "Why Not An Informal Reading Readiness Inventory", Academic Therapy.25(3): 315-319

EDK- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, (2001). **Contribution Suisse à la Base de Donees "Eurybase-La Base De Donnees sur Les Systemes d'Enseignement en Europe**. IDES Information Dokumentatiton Erziehung Schweiz, Bern.

FRIEDRICH, J. M. (1993) **APPRENDRE A PERCEVOİR, ANTICIPER, REAGIR**. Editions NATHAN Paris.

GRANDCOIN-JOLY, G.; SPITZ, J.; CEJTLIN, D. (1991) **POUR UNE CLASSE REUSSIE en maternelle.** Editions Nathan, Paris.

HOHMANN, M.; P.WEIKART, D.; BOURGAN, L.; PROULX, M.. (2001) **Partager le plaisir d'apprendre.** De Boeck Canada.

HÜSLER, S. (1993). **İchwottau Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder**. Ropress, Zürich

JEANJEAN, M. F.; MASSONNET, J. (2001). **Pratiques de l'oral en maternelle**. Retz. Paris.

KAYIKÇI, K. (2008). "İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2008 sayı: 55 s:423-457

KOÇAK, N. (2000). **4-6 Yaş Çocuklarında Dil Gelişimini Destekleyici Programlar S.Ü. Anaokulu Anas›n›f› Ö€retmen El Kitab›.** YAPA Yayınevi. Haziran 2000.

LECONTE, F. (2000). **Diversite Narrative. REPERES recherches en didactique du français langue maternelle No:21.** İnstitut National de Recherche Pedagogique didactique des disciplines Paris. P.79-93

LE MANCHEC, C. (2001) **Pratique orale de la langue**. Bordas pedagogie Paris.

MALENFANT, N. (2006) **Le petit enfant au quotidien. En creche, en garderie et en classe de maternelle.** De boeck Bruxelles.

MARTIN, A. (2002) **L'oral en maternelle.** Nathan Pedagogie Saint-Germain-du-Puy

MAYER, B.; BARANDUN, U. (1999). **Le Systeme De Formation Du Canton De Berne**. Direction de L'instruction Publique du Canton de Bern.

M.E.B.(2006). **Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin),** T.C.

M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2006). **Le langage à l'ecole maternelle**. Centre national de documentation pedagogique France.

ÖMEROĞLU, E. (1990). Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

ÖMEROĞLU, E. (2006). **Yaratıcı Drama**. Naturel Yayıncılık. Ankara.

PIERRE, R.; TERRIEUX, J.; BABIN, N. (1992) **ORIENTATIONS-PROJETS-ACTIVITES pour l'ecole maternelle.** Hachette Education Paris

POSLANIEC, C; HOUYEL, C. (2000) **Activites de lecture.** Hachette Education Paris.

WALTER, G. (1995). **Theatre D'enfants Commen monter un spectacle?** Casterman France.

WOLLAND, B. (1993). "Developping the work towards presentation" The teaching of drama in the primary school. P.141-174. Longman.

# LANGUAGE ACTIVITIES AT PRESCHOOL EDUCATION

**Mustafa DAMAR***

**Abstract**

The pre-school period of a child is a critical one with regard to the development of their language skills. Because the language is an important factor in learning of a child , his or her acqusitions in these ages has been influencing learning activities which follow these years. Accordingly, the pre-school language progreess has been taken seriously and the learning-teaching settings which support the language progress and a stimulative rich surrounding must be prepared.

Even though all the educational activities in the pre-school instiutions contribute to the progress of language , the contribution of language activities can't be underestimated. That's why the "chapter of language activities" has been provided with different title and names in all pre-school education programs. In Turkey, in the pre-school curriculum which is currently in practise, The Turkish is taken as a seperate educational activity and activities like rigmaroles, finger plays, poetries, riddles, chats, readings the picture books , story telling, mimetic plays , pantomimes , dramatizations and the story-completions are included in the Turkish language activities.

**Key Words:** Turkish language activities, pre-story activities, storytelling, post-story activities, preschool education

* Ministry of National Education, Principal Clerck of Undersecretariat Bakanlıklar/Ankara

# EĞİTİMDE YARATICILIĞI ÖLÇME

**Satılmış TEKİNDAL***
**Betül TEKİNDAL****

**Özet**

Bu çalışmanın amacı yaratıcılığı betimlemeye çalışmak, yaratıcılığı ölçmede kullanılan araçları tanımak ve yaratıcılığı ölçme araç ve yöntemlerinin eğitimde kullanımı üzerinde durmaktır.Yaratıcılığın, psikolojik yapı olarak tanımı ve bu yapıya uygun ölçme yöntemleri hakkında alanın bilim insanları arasında önemli ayrılıklar vardır. Bu konuda çoğunluğun üzerinde birleştiği bir yön yaratıcılığın orijinallik, uygunluk ve yapılan işin toplum için bir değerinin, bir anlamının olmasıdır. Yaratılıcılığı ölçmede birçok araç ve yöntem geliştirilmiştir. Bu araçların yordayıcılığının zayıf olduğu, yaratıcılığın diğer psikolojik bağlamsal yapılardan ayrı olarak ölçmenin problemli olduğu savunulur. Alanında yaratıcı olarak bilinen bireylerin ana özelliğinin kendi alanının bilgi ve becerisinin ustası olduğu, bazı psikolojik özelliklerin ve çevresel koşulların yaratıcılığı etkilediği bilinmektedir. Farklı yaratıcılık ölçme araçları bireylerin farklı özelliklerini ölçmektedir. Yaratıcılığı ölçme çalışmaları sürecinde yaratıcılık nitelikleri birçok şekilde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalarda ortak yönler olduğu gibi farklı yönler de vardır. Bu durumda yaratılıcılığın çok boyutlu olduğu ve bu boyutları ölçecek ölçme araçlarının yapılması gerektiği görülmektedir. Diğer taraftan zekanın ayrı, yaratıcılığın ayrı yapılar olduğu, fakat ortanın üstünde zekaya sahip olan insanların yaratıcılıkta kendilerini gösterdikleri kabul edilmektedir. Eğitimde, yaratıcılığı ölçmek için geliştirilen araçlardan hangisinin kullanılacağına karar verirken; aracın güvenirliğine, geçerliliğine ve değerlendirmeyi hangi amaçla yapacağımıza bağlı olarak kara vermek gerekir. Örneğin değerlendirmenin amacı öğreniciyi özel bir programa yerleştirmek ise, önce o sınıfta uygulanacak programın doğası incelenmelidir. Program beyin fırtınası ve problem çözmenin kullanımına önem veriyorsa Torrance testlerinin kullanımına gidilebilir. Öğretmenlerin yaratıcılığı öğretme ve ölçme konusunda istekli, fakat bu işleri yapma konusunda bilgisiz olduğu söylenebilir. Bu yüzden, öğretmenlerimiz yaratıcılığın nasıl ölçüleceği konusunda eğitilmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme, yaratıcılık

## Giriş

Genel olarak, eğitimi bireyin davranışlarında planlı olarak değişiklikler yapma süreci diye tanımlayabiliriz. Biz bireylerde hangi davranışları oluşturmak istiyorsak onları önceden belirler, süreçte de öğrencilere onları kazandırırız. Okullarda, bireylerde oluşturmak istediğimiz davranışlardan birisi de yaratıcılıktır. Eğitim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006) yaratıcılıktan söz edilmekte ve yaratıcılıkla ilgili davranışlar sayılmaktadır. Ancak, yaratıcılığın nasıl öğretileceği ve nasıl

* Prof. Dr.; KOU Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü
** İzmit 23 Nisan İlköğretim Okulu Öğretmeni

ölçülüp değerlendireceği açık değildir. Diğer taraftan öğretmenlerimiz de öğrencilerini yaratıcı, araştırıcı vb. olarak yetiştirmek isterler. Onlarla karşılıklı konuşulduğunda yaratıcılığın öneminden söz ederler. Fakat, gerçekten de yaratıcılığın öğretilmesine ve ölçülüp değerlendirilmesine sıra geldiğinde bu işler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Oysa öğretmenlerimizin öğrencinin bilgi, beceri, yetenek, ilgi ve tutumlarının yanı sıra yaratıcı özelliklerinin olup olmadığı, varsa hangi alana uygun olduğunun da belirlenmesi gereklidir. Yaratıcılık bir çok insanda farklı derecelerde ve farklı tarzlarda ortaya çıkar ve o, tek boyutlu bir konu olarak değil, çok boyutlu bir konu olarak ele alınmalıdır (Fishkin ve Johnson,1998). Bu çalışmanın amacı, yaratıcılığı betimlemeye çalışmak ve eğitimde yapılacak değerlendirmenin amacına uygun olarak yaratıcılığı ölçmede kullanılabilecek yöntemleri tanıtmak, yaratıcı bireyin bazı özelliklerini belirtmek ve yaratıcılık ölçme yöntemlerinin eğitimde kullanımı üzerinde durmaktır. Eldeki çalışmanın bilgileri literatür taraması yoluyla elde edilmiştir.

Yaratıcılık, farklı psikolojik bakış açılarından bir çok şekilde tanımlanmıştır (Bak: Ülgen, 1997). Bugün bir tanım üzerinde birleşmek oldukça zor görünmektedir. Fakat alandaki bir çok bilim insanı yaratıcılığın orijinallik, uygunluk ve yapılan işin toplum için bir değerinin, bir anlamının olması gibi öğelerden oluştuğunu kabul etmektedir. Ayrıca bu kavramları işlevsel olarak ortaya koyacak uygun araç ve metotların ne olduğu veya ne olacağı konusunda da alanın bilim insanları arasında bir uyum olduğunu görmek oldukça güçtür. Kompleks bir kavram olan yaratıcılığın bir çok yetersiz ölçme yöntemleri ve ölçümleri olduğu görülmüştür (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz ). Yaratıcılık, insanın yeteneklerini oluşturan diğer yapılardan ayrı, onlardan izole edilmiş bir yapı olarak düşünülmemelidir; daha çok sosyal bir bağlam olarak anlaşılmalıdır (Sternberg 2001). Bilim insanlarının anlaştığı, yaygın bir şekilde kabul edilen bir yaratıcılık teorisinin olmayışının sonucu olarak araştırmacılar ve eğitimciler bir çok güçlükle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler: (a) kullanışlı ve işlevsel tanımlar oluşturma, (b) test uygulama prosedürleri ile, testler arasındaki farklılıkların sonuçlarını anlama ve (c) insanların diğer yetenekleri ile yaratıcılık arasındaki ilişkileri anlama şeklinde sıralanabilir (Treffinger, Renzulli ve Feldhusen, 1971). Sternberg (2001), araştırma literatüründeki genel düşünce tarzları olarak yaratıcılığın akıllılık ve zeka arasındaki diyalektik veya ilişkiler olduğunu, bu ilişkide veya diyalektikte zekanın sosyal çalışmalarla (çevresel etkenlerle) geliştiğini, yaratıcılığın onları ve yeni olan amaçları sorguladığını ve akıllılığın yeni ile eskiyi dengelediğini belirtmektedir. Fakat, yaratıcılığı değerlendirme ve onun işlevselliği hakkındaki bir çok karşı duruş ve mücadele bugün hala devam etmektedir. Farklı yüzlerce yaratıcılık testinin olması, yaratıcılık araştırmaları için ölçüt problemini şiddetle arttırmaktadır. Bu durum, bizi şöyle bir soru sormaya yöneltmektedir. Yaratıcılığı araştıranlar tam olarak neyi çalışmaktadırlar?

Alandaki bazı araştırmacılar uygulanabilir, dinamik ve yaratıcı olanın kestiricisi olarak, çoklu ölçme yapmayı tercih ederler. Çoklu araçlar (hem birden fazla boyut hem de yaratıcılıkla ilişkili olduğu düşünülen farklı yapıları ölçen araçlar) ve yöntemler yeni problemlere ve durumlara gerçek dünyadaki uygulamalara esneklik ve uyum sağlayabilirlik getirebilirler (Houtz ve Krug, 1995 ). Ölçütün değişmesinin so-

run olup olmayacağına bağlı olarak, testin durumunu düşünmeksizin alandaki mevcut gelişmelerin ışığında düşünerek ve uygun sınırlılıklarla yorumlayarak yaratıcılık testlerini değerlendirmek daha uygun olur.

**Yaratıcılığın Diğer Yapılarla İlişkisi**

Yaratıcılığı diğer psikolojik ve bağlamsal yapılardan ayrı olarak ölçmek problemli bir durumdur. Csikszentmihalyi (1996) yaratıcı insan incelemesinde, kültürü etkileyen ve açıkça yaratıcı olarak bilinen işleri üreten 100 bireyle çalışmıştır. Bu çalışmada bilim insanları, sanatçılar, yazarlar, eğitimciler, politikacılar, toplumsal aktivite yapan kişiler, mühendisler ve dini liderler vardır. Çalışma sonucuna göre, yaratıcı bireylerin ilk karakteristiğinin onların, bilgi veya beceri alanının ustası olmasıdır. Alanda ustalaşma olmazsa değişik düşünme veya ideal akıcılık yaratıcı ürünleri ortaya çıkaramaz. Bu yaratıcı bireylerin büyük bir kısmı, normal çocukluğa ve katı değerler kümesini onlara veren ailelere sahiptir. Bununla birlikte onlar aile bireylerinden birisinin özellikle baba kaybıyla büyük bir oranda anlamlı bir şekilde diğerlerinden ayrılırlar. Genel olarak, araştırmaya konu alan bu bireyleri kendi kimliklerini yaratmak için kayıplarını bir fırsat olarak kullanmaları konusunda cesaretlendiren destekleyici yetişkinlere sahiptirler. Yaratıcı bireylerin okul hakkında söylediği iyi şeylerin sayısı azdır. Onlar genel eğitimin merakla ve genç insanların kendini yönlendirmesi ile son derece ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Onlar sadece fakülte ve ileri düzey eğitimde arzu ettikleri bilgiyi yoğun bir şekilde sağlayan danışmanlar ve iyi öğretmenler sayesinde ilgileri ve diğer özellikleri arasında ilişkiyi görmüşlerdir (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz).

Sonuç olarak, yaratıcı insanlar kendi kariyerlerinde de dolambaçlı bir yola sahiptirler.

Bu insanlar dış olaylar veya genler tarafından şekillendirmeden çok, kendilerine verilen her türlü fırsatı yakalar ve sonuçları görmek için onları şekillendirirler. Yaratıcı kişileri diğer kişilerden ayıran başlıca karakteristik kişinin kendini adadığı (bağlandığı) aktivite ile tek ve sonsuz deneyimi, yani ''akıcılık'' deneyimi kapasitesidir (Csikszentmihalyi, 1990, 1996 ).

Yaratıcılığı zenginleştiren yaşam koşulları ve karakteristiklere rağmen psikolojik koşullar yaratıcılığı engelleyebilir. Yaratıcı insanların uç bir hayat sürdüğü, oldukça özgür yaşam tarzı olduğu genellikle düşünülmesine rağmen, bu, özde yanlış kullanmaya ve yaratıcılığı donuklaştıran diğer yıkıcı davranışlara götürebilir. Yaratıcı insanların stresli ortamdan kurtulmak için alkol kullandığı iddia edilse de, yaratıcılığın alkol kullanmaya sebep olduğu ispatlanmamıştır. Yaratıcı yazarlar, sanatçılar ve müzisyenlerin karışık ruh belirtileri ve özellikle iki kutuplu (çarpık) ruhsal bozukluluklara sahip olduklarına ilişkin deliller varsa da ; bu ilişkilerin çoğu korelasyoneldir. Buna rağmen, Bowden (1994) gelecekteki deneysel araştırmalar için yol gösteren ve sebep ilişkilerini yansıtabilen iki kutuplu ruhsal bozuklukla yaratıcılığı ilişkilendiren birkaç karakteristik ileri sürmüştür. Bunlar şunlardır. Geniş alana yayılmış çok sayıda kavramı ilişkilendirme, hız, azim, enerji artışı, uykuda azalma, açıkça kendisi üzerine odaklanma ve cinsel ilgilerde artıştır. Sonuç olarak çevresel değişkenler yaratıcı davranışı oluşturmak için bilişsel değişkenlerle önemli bir şekilde etkileşim içindedir. Bireysel yaratıcılığın kabiliyet (talent) ve çevresel faktörle bağlı olduğu

Amabile (2001) tarafından ifade edilmiştir. Aynı yazar ve arkadaşları yaratıcılığın üç öğesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğeler: (a) işlem (iş) alanına ait özel beceriler, (b) yaratıcılıkla ilgili genel beceriler ve (c) motivasyondur (Amabile, 1983 ; Hennessey ve Amabile, 1988).

**Yaratıcılığı Ölçme Çalışmaları**

Farklı yaratıcılık testleri kompleks, entelektüel ve duygusal kavramlar çerçevesinde farklı yapıları ölçer. Bir ölçme, uygun olmayan bir şekilde diğeri ile karşılaştırıldığı zaman problemler artar. Torrance (1984) yaratıcılık konusunda karar vermek için tek bir ölçütün olmadığını, yaratıcılığın bir çok kabiliyeti (yeteneği) içinde barındırdığını, kültürler arası farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. Sınırlı bağlam içinde ölçme yapılsa bile kullanılan çoklu ölçme bireyler arasındaki ayırıcılık değerlendirmesini yapmaya yardım edebilir.

Cropley (2000), Fishkin ve Johnson (1998) ve Kirshcenbaum (1998) yaratıcılık çalışmalarında, kendilerinin kullandıkları birer ölçme taksonomisi önermişlerdir. Bu toksonomiler aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

TABLO 1

CROPLEY (2000)'İN YARATICILIK SINIFLAMASI ŞÖYLEDİR

| KATEGORİ | KULLANIM ŞEKLİ ÜRÜN Orijinallik, uygunluk, |
|---|---|
| | kullanışlılık (faydalı olma),<br>kompleks anlaşılabilirlik,<br>memnuniyet verici, zariflik,<br>üreyebilir olma, oluşum halinde olma |
| SÜREÇ | Sansürsüz algılar ve bilgiyi şifreleme, fikir akıcılığı (çok sayıda fikir), problemi anlama ve oluşturma, kullanışsız fikirlerin kombinasyonu, geniş kategoriler oluşturma (değişime açık), çözümleri fark etme (kategoriler seçme), fikirleri yeniden oluşturma ve dönüştürme, ipuçlarını (imaları) görme, fikirleri açıklama ve yayma , kendini, fikirleri değerlendirmeye yöneltme |
| MOTİVASYON | Hedefe yönelik olma, bir iş veya alana tutkunluk, erken (vakitsiz) sonlandırmaya direnme, risk alma, simetrik olmayanı tercih etme, kompleks olanı tercih etme, çok sayıda soru sormaya isteklilik, sonuçları göstermeye isteklilik, diğer insanlara danışmaya isteklilik (fakat basitçe sıraya koymak veya emir almak için değil), geleneksel (klasik) olanın ötesine geçmeye isteklilik |
| KİŞİLİK/YETENEKLER | Aktif hayal gücü, esneklik, meraklı olma , bağımsızlık, kendisinin farklı oluşunun kabul etme, belirsizliğe toleranslı oluş, kendi hislerine güvenme, bilinç altındaki malzemeye açıklık, eş zamanlı olarak bir<br>kaç fikir üzerine çalışma yeteneği, problemleri yeniden oluşturma yeteneği , somuttan soyuta gitme yeteneği |

TABLO 2

FİSHKİN VE JOHNSON (1998)'IN YARATICILIĞI DEĞERLENDİRMEDE KULLANILAN ÖLÇME KATEGORİLERİ

| KATEGORİ | KULLANIM ŞEKLİ |
|---|---|
| Süreç, Ayrık Düşünme | Yaratıcı potansiyeli kestirme, bilinen yapıları kullanma (akıcılık, orijinallik, esneklik, açıklama ); yaratıcı eğitimin etkilerini ölçmeyi alışkanlık yapma |
| Kişilik, Kendini Anlama, Kendini Algılama / Tutum | Diğer kaynaklardan ek veri elde etme, yaratıcılıkla ilgili etkenleri inceleme; duyuşsal ifadeleri veya özellikleri değişik araçlarla değerlendirme |
| Kişilik, Kendini Anlatma, Biyografi / İlgi | Performansı ve başarıyı değerlendirme, özellikleri ölçme |
| Kişilik (Başkaları tarafından rapor edilme) kişilik, tutum , biyografi | Yaratıcılıkla ilgili etkenleri inceleme, yaratıcılık eğitiminin etkililiğini ölçmeye alışma, diğer kaynaklardan veri elde etme |
| Ürünler | Kompleks ürünü, kendi kendine ustalaşmanın kalitesini değerlendirme |
| Baskı (Durumlar) | Çevrenin yaratıcılığını değerlendirmesi |
| Bileşik Ölçme | Tek bir araç ayrık (sıra dışı) düşünmeyi ölçmeye uygun değildir; kendini anlatma ve diğer dereceleme araçları ile ölçme |
| Seçenekli Ölçme | Performans dayanaklı gözlemler, ürün ölçme araçları, ölçekler, kompleks ve açık uçlu davranışlar |
| Kişilik Veya Tutum Yaratıcılıkla Dolayı Olarak İlişkilidir | Benlik kavramı, liderlik ( locus of control ) gibi yapılardaki değişmeleri çalışma |
| Kabiliyet-Görsel Ve Oluşturumsal Sanatlar | Özel bir alanda üstün kabiliyetli olanları tanımlama |
| Karar Verme Sistemleri | İleri düzey ölçümlerin bir kaçından bilgiyi inceleme mekanizmaları |
| Kategori | Güçler |
| Süreç, Ayrık (Sıradışı düşünme) | Sayısallaştırılabilir veri ortaya çıkarma, geniş puanlama kategorileri olan bazı ölçmeler yapma, bazı normlara sahip olma |
| Kişilik (kendini anlatma) kendini algılama /tutum | Çocuğun kendini algılaması ve kendi yaratıcılığına karşı hisleri |

◆ **Satılmış Tekindal/Betül Tekindal**

| | |
|---|---|
| Kişilik<br>(kendini rapor etme)<br>biyografi /ilgi | Yetişkinlerde yüksek yordama geçerliği; gözlenebilir, davranışları temsil eden verilere dayanma |
| Ürünler | Değişik alanlardaki ürünleri değerlendirme |
| Baskı (durum) | Sınıfın yaratıcılığını değerlendirmek için araştırma aracı |
| Bileşik Ölçmeler | Çocuğun olası yaratıcılığına bakarak değişik kaynaklardan girdi sağlama |
| Seçenekli Ölçme | Öğrenci ürün dosyası, öğretmen anekdotları informal gözlemler vb. den girdi sağlama, gerçek yaşamdaki durumlara cevap verme |
| Yaratıcılıkla dolaylı ilişkili olan tutum veya kişilik | Yaratıcı düşünmeden ortaya çıkan ayrık düşünmedeki değişmeleri gösterme |
| Kabiliyet, görsel ve oluşturumsal Sanatlar | Özel alan, değişik ürünler örneğin, ürün dosyaları, gözlemler, adaylar |
| Karar verme sistemleri | Çoklu bilgi kaynaklarından verileri esnek kararlarda kullanma; yaratıcılığın geniş tanımlarından yararlanma |
| Kategori | Zayıflık |
| Ayrık düşünme süreci | Diğer değişkenler tarafından etkilenme; planlanmış koşullar altında ölçme; kişisel sorumlulukları göstereme; puanları birbirine bağımlı olabilir |
| Kişilik<br>(Kendini anlatma) | Subjektif; uzun süreli yaratıcılık eğitiminin etkisi<br>ile sınırlanmış duyarlılık, sınırlı geçerlik delili kendini algılama/tutum |
| Kişilik (Kendini anlatma)<br>biyografi / ilgi | Ergenler ve yetişkinler ile oldukça faydalı |
| Kişilik<br>(Başkalarının rapor etmesi) | Bilgi, iyi olmayan kişilerin fikirlerini gösterir |
| Kişilik<br>Tutum, biyografi | Sınırlı geçerlik kanıtı ile bildik olmayan yapılarla<br>veya konularla bilgi verme |
| Ürünler | Derecelendiriciler arası eğitim / güvenirlik, katılım ölçütleri ve iyi desenlenmiş bir matrisin yokluğu |
| Baskı (durum)<br>Bileşik Ölçme | İyi araştırma araçları ve prosedürlerin yok oluşu<br>Mevcut bileşik ölçme az sayıda gözleme dayanır, güvenirliği yetersizdir |

| | |
|---|---|
| Seçenekli Ölçme | Yaratıcılık performans ölçümlerinin az sayıdaki geçerlik çalışmaları |
| Yaratıcılıkla Tutum Veya Kişilik | Kişilik /tutum ve yaratıcılık arasındaki ilişkilerin sınırlı kanıtı; Dolaylı İlişkili normların oluşturulmamış olması |
| Kabiliyet-Görsel Ve Oluşturumsal Sanatlar | Uzman yargıları ve yargılar arasındaki tutarlık değişebilir; tutarsızlık |
| Karar Verme Sistemi | Zaman alıcı, kullanıcıların sık sık basit çözümleri tercih etmesi, örneğin tek ölçme ile sınırlı yaratıcılık tanımları; kullanıcılar eğitilmelidir |

TABLO 3

KIRSCHENBAUM (1998)'UN YARATICILIK SINIFLAMASI

| YARATICILIK KATEGORİLERİ | AÇIKLAMA |
|---|---|
| İlişkilendirme | Araştırma duygusu, meraklı duyarlı, yeniliği tercih etme, detayları algılama, denemeye açık olma |
| Ahlaki duygu | Esnek düşünme, meraklılık, kompleks olanı tercih etme, yansıtma , örüntüleri ve problemleri anlama |
| İlgi | Sorumluluk alma, ısrarcı olma, akılcılık, ustalaşma düzeyinde gelişmek için kendi kendini motive etme |
| Fantezi (Hayal gücü) | Hayal gücünde kuvvetlilik, mizah duygusu,şen, kendiliğinden olan, konuşma veya çizmede hayal gücüne gitme |
| Kuluçka devresi | Çoklu işler, işlemler; yaratıcı/sanatsal hobiler |
| Yaratıcı bağlantılar | Anlayışlı, vizyon sahibi, alışılmamış etkinliklere inanma |
| Esin (İlham) | Yaratıcı, uyarıcı ve yeni fikirler arama |
| Ürün | Verimlilik, uzun süre odaklanıp kalma, kişisel tarz |
| Doğrulama | Yüksek kişisel standartlar, iletişim/sonuçları değerlendirme |

◆ **Satılmış Tekindal/Betül Tekindal**

TABLO 4

ÜÇ FARKLI ARAŞTIRMACININ YAPTIĞI YARATICILIK SINIFLAMASI

| CROPLEY (2000)'İN ANA KATEGORİLERİ (Sınıflama 1 ) | FİSHKİN VE JOHNSON (1998)'IN ANA KATEGORİLERİ (Sınıflama 2 ) | KİRSCHENBAUM (1998)'UN ANA KATEORİLERİ (Sınıflama 3) |
|---|---|---|
| Ürün | Süreç, ayrık düşünme | İlişkilendirme |
| Süreç | Kişilik,kendini anlatma<br>Kendini algılama/tutum | Ahlaki duygu |
| Motivasyon | Kişilik (kendini anlatma)<br>Biyografi/ ilgi | İlgi |
| Kişilik/Yetenekler | Kişilik, (başkaları tarafından rapor edilme) kişilik tutum/ biyografi | Fantezi (hayal gücü) |
| | ÜrünlerKuluçka devresi | |
| | Baskı (durumlar) | |
| | Bileşik ölçme | Yaratıcı bağlantılar |
| | Seçenekli ölçme | Esin (ilham) |
| | Kişilik veya tutum | Ürün |
| | Yaratıcılıkla dolaylı ilişkili | Doğrulama |
| | Kabiliyet | |
| | Görsel ve oluşturumsal sanatlar | |
| | Karar verme sistemleri , sınıflama | |

Tablo 4'deki bu üç sınıflamaya bakıldığında ürünün her üç grup içinde de var olduğu görülmektedir. Ancak sınıflamada yerleri farklıdır. Süreç ise ilk iki sınıflamada da var, fakat üçüncü grup sınıflama içinde doğrudan görünmemektedir. Motivasyon sadece birinci sınıflama içinde var, diğer ikisinde yoktur. Kişilik, birinci ve ikinci sınıflar içinde olup diğerinde bulunmamaktadır. İkinci sınıflamada diğerlerinin yanısıra baskı (durumlar) bileşik ölçme, seçenekli ölçme, kabiliyet, görsel oluşturumsal sanatlar, karar verme sistemleri ve sınıflama yaratıcılıkla ilişkilendirilerek verilmiş; üçüncü sınıflamada da yine yukarda verilenlere ek olarak ilişkilendirme, ahlaki duygu, ilgi, fantezi kuluçka devresi, yaratıcı bağlantılar, ilham ve doğrulama öğeleri yaratıcılıkla ilişkilendirilerek verilmiştir. Burada, birinci sınıflamada, olup, diğerinde ol-

mayan bazı öğeler vardır. Bazı öğeler de doğrudan doğruya görünmese de benzerlikler taşımaktadır. Bu üç sınıflamada farklı boyutların olduğu görülmektedir. Ancak, bu üç sınıflamadan yaratıcılığın tek boyutlu olmadığı, çok boyutlu olduğu ve bir çok psikolojik yapı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda değerlendirmenin amacına uygun olarak bu yapıları ölçecek araçlar bulmak veya yapmak gerekir.

İnsanların zekası, onlar arasındaki yetenekli olanı bulmak için ölçülür. Geleneksel zeka testleri fazla yaratıcılık veya ayrık (divergent) düşünmeyi gerektirmez. Bu durumda şöyle bir hipotez kurulabilir. Yaratıcı düşünme ve zeka ayrı yapılardır, ayrı ölçmeleri gerektirir (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz). Zeka testleri öncelikle yakınsak ( convergent) düşünmeyi ölçer. Kişi sorulara veya problemlere bir doğru cevap vermelidir. Verilen bu cevaplar bir araya getirilir. Buna karşılık ayrık düşünme bir soruya çok cevap üretme ve sorulara kullanışsız ve yeni fikirler ortaya koyma şeklindeki düşünme çeşididir. Ayrık düşünme değişik yönlerden biraz geleneksele ve biraz orijinale götüren biliştir. Ortaya çıkan bazı fikirler orijinaldir. Ayrık düşünme, yaratıcı düşünme için bir potansiyeli ve problem çözmeyi anlatır. Çünkü bu testler geçerli ve güvenilir olduğu derecede yaratıcı düşünme için potansiyel bir kestirici olarak kullanılabilir. Fakat, geleceğin yaratıcı ürününü kestirmek için yorum yaparken dikkatli davranılmalıdır. J. P. Guilford ve E. Paul Torrance, 1960 'da bazı düzeltmeler sonucunda bugün bile kullanılan ayrık düşünme testleri bataryalarını geliştirmişler ve kullanmışlardır.

Guilford'un test bataryası 180 farklı düşünme şeklinde düzenlenen zihinsel bir modeldir ve bir çok ayrık düşünme formunu içerir. Guilford 'un bataryası ayrık ürünün farklı yönlerini ölçen on bireysel testten oluşur. Bu testler şunlardır. (a) hikayeler için isimler (ünitelerin anlamsal ayrık ürünü), (b) onunla ne yaptı (sınıfların anlamsal ayrık ürünü), (c) benzer anlamlar ( ilişkilerin anlamsal ayrık ürünü), (d) cümleler yazma (sistemlerin anlamsal ayrık ürünü), (e) insan tipleri (imaların anlamsal ayrık ürünü), (f) onun dışında bir şey yapma (ünitelerin şekilsel ayrık ürünü), (g) farklı harf grupları (sınıfların şekilsel ayrık ürünü), (h)objeler yapma (sistemlerin şekilsel ayrık ürünü), (ı)gizlenmiş harfler (şekilsel trasformasyonların ayrık ürünü) ve (j ) süsler ilave etme (şekilsel imaların ayrık ürünü).

İşlemlerin her biri zamanlıdır ve akıcılık (cevapların sayısı) ve orijinallik (istatistiksel seyreklik) üzerine puanlanır. Sözel (anlamsal) ve sözel olmayan (şekilsel) içeriğe sahiptir.

Guilford'un zihinsel model yapısı testi onlarca destek bulmasına rağmen, Torrance testleri ile karşılaştırıldığında yoğun bir geçerlik araştırmasına sahip olmadığı görülür. Guilford'un zihinsel model yapısı testinin yaratıcılığı değerlendirmede sadece orta kullanışlılıkta bir yaratıcılık testi olduğu belirtilmektedir ( Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz).

Parkhurst (1999), Torrance'ın yaratıcılığın kesin tanımlara uymadığını kabul ettiğini belirtmektedir. Ancak, Torrance'da problem çözme üzerine odaklanmış araştırmalar için işlevsel yaratıcılık tanımlamalarına gitmiş ve kendisi, eksiklikler hakkında hipotezler formüle ederek veya tahminler yürüterek; bilgi boşlukları, problemler ve güçlüklere yönelik duygular içinde yaratıcı düşünmeyi tanımlamaya gittiğini

ve onları test ederek sonuçları birleştirdiğini belirtmektedir (Torrance 1965). Torrance'ın yaratıcı düşünme testleri sözel ve sözel olmayan bölümlerden oluşur. Resimlerle ve sözcüklerle yaratıcı düşünme, ana okulu ve yüksek lisans öğrencisine de uygun olan dört yaratıcı yetenek alanından oluşur. Bu dört alan akıcılık, esneklik, orijinallik ve ayrıntılandırma. (elaboration)' dan oluşur. Sözel olmayan formlar, tek bir şekil üzerinde ayrıntılandırmak için çizgiler çizmeyi, bir resmi tamamlamak için çizgiler çizmeyi ve aynı şekil üzerinde olası yapılabilen çok sayıda farklı resimler yapmayı içerir. Sözel formlar genel sonuçlar ortaya çıkarmayı, alternatif kullanımları ve tahminlerde bulunmayı deneklerden isteyen, altı aktivideden oluşur. Sözel ve sözel olmayan formların her birindeki aktivitelerin her biri için zaman sınırlaması yapılmıştır ve orijinallik, esneklik ve akıcılık açılarından puanlanır. Sözel olmayan formlar ayrıca ayrıntılandırma açısından da puanlanır.

Torrance testleri yaratıcılığı ölçmede oldukça yaygın bir şekilde kullanılır ve diğer yaratıcılık testlerine göre daha çok geçerlik deliline sahiptir. Bu testler bir çok dile çevrilmiştir. Değişik çalışmalarda .50 ile .93 arasında test tekrar test güvenirlikleri bulunmuştur. Uzunlamasına yapılan araştırmalarda geçerlik göstergesi kadınlarda .57, erkeklerde .62 bulunmuştur (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz).

**Yaratıcılığın Boyutları ve Ölçme**

Feldman (2003)' e göre, yaratıcılık üzerine yapılan bir çok araştırma incelendiğinde, konuya olan çok sayıda yaklaşımın tek boyutlu olduğu, yaratıcılığın bir veya diğer boyutu üzerine odaklandığında diğer boyutların ihmal edildiğini belirtmektedir ( bulunduğu kaynak : Ed. Sternberg, 2003). Adı geçen yazar konunun bir boyutunu diğerlerinden ayırma eğiliminin, araştırma bulgularını çarpıttığını; tek bir özelliğin (örneğin, bilissel süreç) yaratıcılığın tamamı gibi alındığını, eşit olarak aynı öneme sahip olan özelliklerin ( örneğin, motivasyon, kültürel bağlam) ihmal edildiği ifade etmekte ve yaratıcılık boyutlarının (1) bilişsel süreç, (2) sosyal /duygusal süreç , (3) aile özellikleri büyüme ve yayılma, (4) eğitim ve hazırlanma: formal veya informal, (5) alanın özellikleri, (6) sosyo-kültürel kavramsal özellikler ve (7) tarihi güçler olaylar ve eğilimler olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan önceki sayfalarda verilen Cropley (2000), Fishkin ve Johnson (1998) ve Kirschenbaum (1998)'un yaptıkları yaratıcılık sınıflamaları da onun çok boyutlu olduğunu göstermekte ve böylece bir veya iki boyutla yaratıcılığın ölçülemeyeceği anlaşılmaktır. Yaratıcılığın değişik boyutlarını ölçmek için kişilik envanterleri, kendini rapor edici sıfat çeklisti, biyografi araştırması, ilgi ve tutum ölçümleri, kendini ve akranlarını aday gösterme prosedürleri, yaşam öyküsünü inceleme ilgi ve tutum ölçmeleri ve görüşme yöntemlerinin kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca kişilik testleri ve projektif testler de kullanılır. Kirschenbaum (1998), yaptığı yaratıcılık sınıflamasına göre, bu sınıfları ölçmede kullanılabileceğini önerdiği ölçme araçları şöyledir.

TABLO 5

KIRSCHENBAUM (1998)'UN YARATICILIK SINIFLAMASINA GÖRE, HER SINIF İÇİN ÖNEMLİ ÖLÇME ARAÇLARI

| Yaratıcılık Kategorileri | Önerilen Ölçme Araçlarından Bazılar |
|---|---|
| İlişkilendirme (contact) | Sözcüklerle ve sesli yaratıcı düşünme (Torrance, Khatena ve Cunningto, 1973); çok boyutlu uyarıcı akıcılığını ölçme (Godwin ve Moran ,1986); Welsh Figure Preference Test (Welsh, 1959). |
| Ahlaki duygu | Sorma, sebepleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, kullanışsız kullanım, kullanışsız sorular Torrance yaratıcı düşünme testi (Torrance, 1974), uzak birleştirmeler testi (Mednick,1967); örüntü anlamları (Wallach ve Kogan ,1965); benzetmeler testi (Schaefer, 1975) |
| İlgi | Yaratıcılık başarısı çeklisti (Torrance,1969); ilgileri bulma grup envanteri (Davis ve Rimm, 1980); Guilford-Zimmerman ilgi envanteri (Guilford ve Zimmerman, 1963) |
| Fantezi (Hayal gücü) | Nasıl düşünürsünüz (Davis, 1975); yaratıcı tutum surveyi (Schaefer, 1971 ); kabiliyeti bulmak için grup envarteri (Rimm , 1976) |
| Kuluçka Devresi | Yaratıcı stil anketi (Kumar, Kemmker ve Holman, 1997) |
| Yaratıcı Bağlantılar | Doğa üstü inançlar hakkında nasıl düşündüğünüz üzerine maddeler (Davis,1975); Preconscious Faaliyet ölçeği (Holland ve Baird, 1968) |
| Esin (İlham) | Yaratıcı sürecin bir öğesi olarak esin aramanın anlamı hakkında doğrudan sorular (görüşme veya anketle) |
| Ürün | Farklı alanlardaki ürünlerin yaratıcılık derecelemesi için ölçmeler (bak. Kaltsounis, 1972; Kultsounis ve Honeywell, 1980) |
| Doğrulama | Ürün geliştirmede dönütü birleştirmeye isteklilik; revizyona zaman ayırma; çözüm iletişimi için çaba sarfetme veya hedef izleyiciye (dinleyiciye) ürünü gösterme |

Yaratıcılık psikolojik özelliklerin sayısı ile ilişkilidir ve en belirgin özellik otonomi, içedönüklük ve denemeye açıklıktır (King ve Pope, 1999). Feist yaratıcı insanın en ayırıcı özelliğinin onun isteği, tercihi, bir dereceye kadar düzenli sosyal ilişkilerde ayrılması, kendi becerisi üzerine tek başına çalışmaya zaman ayırması olduğunu belirtir (Feist,1999). Bu kişiler aşırı sosyal ilişkilerden kaçınma eğilimindedirler. Belli alanlardaki yaratıcılık özelliklerini inceleyen Piirto (1998) her alandaki yaratıcı kişilerin diğer alanlardaki yaratıcı kişilere göre farklılaştığını, örneğin, sanatçıların çok atılgan ve kendiliğindenci; yazarların topluma geleneklere uymayan kişiler; mimar-

ların az esnek, müzisyenlerin içe dönük, yeniklikçi ve yaratıcı; mühendislerin iyi uyarlamacı olduğunu belirtmektedir. Doğum sırasının yaratıcılığı etkilediğine yönelik incelemeler de vardır ( Sulloway, 1999; Feist, 1999).

**Yaratıcılığı Ölçmede Kullanılan Bazı Araçlar**

Myers-Briggs tip yordayıcı, bilgi sürecinin farklı tiplerine yönelik bireysel tercihleri değerlendirmek için desenlenen bir kendini rapor etme aracıdır. Bu araç: (a)algılama-yargılama, (b)düşünme-hissetme, (c)sezme-duygu, (d)içedönük-dışadönük olmak üzerine dört boyutta bireylerin derecelendirildiği yaklaşık 300 zorunlu seçme maddesinden oluşur. Yaratıcılık indeksi, yaratıcılıkla olası ilişkili olan bu dört boyutun bir görüntüsüdür. Kişinin puanı bireyin kişilik biçimindeki içedönüklüğü düşünme, sezgi ve algılama şeklini ve kişinin gelecekte yaratıcı birey olabileceğini gösterir (Kerr, Gagliardi,Tarihsiz). Gough sıfat çeklisti bir kişinin kendini tanımladığı 300 tanımlayıcı kelimeden oluşur (Gough ,1960). Otuz sıfatlık alt ölçekteki 18 sıfatın yaratıcılıkla pozitif ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu 18 sıfat şöyledir. Yetenekli, akılı, güvenilir, egoist, espirili, bireyci, informal, anlayışlı, zeki, geniş ilgili, buluşcu, orijinal, yansıtıcı, becerikli, kendine güvenen, cinsel çekiciliği olan, kibar, gelenekçi olmayan. Bir başka yaratıcılık araştırılmasında birbirinden açıkça farklı üç sıfat seti kullanılmıştır. Domino (1994) yaratıcılığı değerlendirmede, Domino, Gough, Schaffer ve Yarmell ölçekleri diye adlandırılan iki yetişkinler yaratıcılık örneklemli dört sıfat çeklist ölçeğinin kullanılışını incelemiştir. Adı gecen araştırmacı dört ölçeğin uygun ölçüt ölçümleri ile anlamlı ilişki verdiğini ve iç tutarlılık anlamında yeter güvenirlik seviyesine sahip olduğunu belirtmiştir. Sıfat çeklist ölçeğinin mimarlar, yazarlar, sanatçılar, buluş yapanlar ve diğer bir çokları için kullanılabileceği belirtilmiştir (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz).

**Yaratıcılığı Ölçmede Kullanılan Araçların Yordayıcılığı**

Hali hazırdaki yaratıcılığı ölçme araçlarının çoğu ayrık (kıvrak) düşünmeyi (divergent thinking) ve düşünsel akıcılığı (ideational fluency) tanımlayabilmekte, fakat, geleceğe yönelik yaratıcı davranışı yordamakta. başarısız olduğu (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz) iddia edilmektedir. Birçok durumda ölçme sonuçlarına göre yaratıcı olarak tanımlanan çocuklar, yetişkinliğe ulaştığında anlamlı yaratıcı çalışma üretememektedir. Bazı yazarlar yaratıcılık ölçümlerinin çok şişirildiğini, ölçümlerin var olan yordama geçerliğini değil, aynı zamanda yaratıcılık teorileri ve kişilik tanımlarını içine alan yaratıcılık ölçümleri konusunun faydasının tartışılabileceğini (Plucker ve Runco, 1998) belirlmektedirler. Zayıf yordama geçerlik katsayısı zayıf bir ölçekten ziyade zayıf bir yöntemle ilgili de olabilir. Zayıf yordama geçerlik katsayısına oldukça kısa süreli çalışmalar, normal dağılım şartlarını yerine getirmeyen yetersiz istatistiksel yöntemler ve uzun süreli (uzunlamasına) araştırmalarda zayıf fonksiyonel ürün ölçütlerinin olması gibi etkenler sebep olmuş olabilir. Dahası açık yaratıcılık tanımları ve teorileri geleneksel bir çok çalışmada faydalı iken, yaratıcılık hakkında bireylerin kişisel inançlarında varolan bilginin miktarını arttırmaz. İnsanlar düşünceleri ve faaliyetleri ile yaratıcı faaliyete giriştiği ve bağlandığı zaman, yaratıcılık alanında çalışan uzmanlar tarafından geliştirilen teorilerden oldukça farklı olan, yaratıcılığın nasıl besleneceği ve nasıl değerlendirileceği hakkında o kişilerin inançları ve yaratıcılık

tanımları yol gösterici olabilir. İnsanların oluşturduğu dolaylı teorilere uygun olan yaratıcılık araçları, sadece tanımsal problemleri işaret etmez, aynı zamanda alanın özel araştırma sorunlarına ve özellikle kültürler arası duyarlığı olan araçları oluşturmada sosyal geçerlik problemlerine de işaret eder.

**Yaratıcılık Ölçme Araçlarının Eğitimde Kullanımı**

Yaratıcılığı ölçmek ve değerlendirmek için bir çok yöntem geliştirilmiştir. Eğitimde yaratıcılığı değerlendirmek için kullanılabilecek en iyi yöntem hangisidir? Bu soruya cevap verebilmek için değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağına bakmak gerekir. Eğer amaç bir mesleğe yönlendirmek veya bir okula yerleştirmek ise vb. bunlara uygun farklı yöntemleri kullanmak gerekir. Örneğin, öğrenciyi yeteneklilerin olduğu bir sınıfa veya özel bir programa yerleştirmek ise eğitimci öğrenciyi değerlendirmek için programın doğasını araştırmalıdır ve yöntem programla eşlenmelidir. Yani, eğer program beyin fırtınası fikirlerine ve yaratıcı problem çözmenin kullanımına önem veriyorsa Torrance Testleri uygun olabilir. Diğer taraftan program sanat, müzik veya yaratıcı yazmaya odaklanıyorsa, sıfat çeklisti gibi kişilik testlerinin kullanımına gidilebilir.

Torrance Testlerinden oldukça yüksek puan almanın anlamı nedir? Bunun anlamı öğrenci yaratıcı bir şekilde düşünür, fakat öğrencinin yaratıcı bir çalışma üretmesi gerekli değildir (Kerr ve Gagliardi, Tarihsiz ). Yine onun anlamı, bireyler yaratıcılığın bilişsel yapı taşlarına sahiptir; o taşlar akıcılık, esneklik ve orijinallik; başarıya ulaşmak için motivasyon, ortanın üstünde zeka ve dayanıklılık kadar diğer yordayıcı yaratıcı davranışlardır. Değerlendirmenin amacı, öğrenciyi yaratıcı yazma ve sanat çalışması ile yaratıcı problem çözme gerektiren bir programa yerleştirmek ise Torrance yaratıcı düşünme testi ile, dayanıklılık gereksinimi ve başarı gereksinimi hakkında bilgiyi ortaya koyan kişilik testleri ve eleştiri alanlarındaki yetenek testleri kombinasyonu kullanılabilir. Çocuk yaratıcı düşünüyor fakat başarı motivasyonu, zekası ve ısrarcılığı eksik ise, o bir çok ilginç fikirlere sahip olabilir, fakat, o, onları sürdürmede başarılı olamaz veya onları değerlendiremez.

Öğrenciyi değerlendirmenin amacı mesleki rehberlik yapmak ise, bir yaratıcılık ölçme aracı bataryası kullanmak gerekir. Yaratıcılık potansiyelini tanımlamak için yaratıcılıkla ilişkili olan diğer yaratıcılık envanterleri alt ölçeklerini veya sıfat çeklisti yaratıcılık ölçeğini kullanmak uygun olur. Öğrencinin oldukça yaratıcı olabildiği özel alanlardaki profillerini ortaya koyabilmek için diğer envanterleri ve mesleki ilgi envanteri birlikte kullanılabilir. Iowa üniversitesi yetenek geliştirme danışmanlık laboratuarında çok boyutlu değerlendirme yaklaşımına uygun olarak hem bireyi hem grubu değerlendirmek için çok boyutlu uygulamalar yapılmıştır. Örneğin, ergenler mesleki tercih envanteri, kişilik araştırma formu ve değerler envanterini almışlardır. Kişilik araştırma formu, sıfat çeklisti, otonomi, başarı, dayanıklılık, birleştirme, üstünlük ve verimli yaratıcılıkla olumlu veya olumsuz ilişkisi bulunan birkaç diğer ölçek puanı verir. Mesleki ilgiler ve değerler yaratıcılık alanlarındaki başarı ve tahmin olasılığını belirtmede öğrenci için oldukça faydalıdır (Kerr, Gagliardi, Tarihsiz).

Çocuğun bakış açısından yaratıcılığın ölçülmesi gerektiği, Guilford ölçeğinin çocuğun kendi yaratıcılığını anlamasına yardım etmek için kullanılabileceği Meeker (1978) tarafından savunulmuştur. Torrance ve Guilford testlerinin, zekası ortanın üstünde olan çocuklar arasından oldukça yaratıcı olan çocukları belirlemede faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü yaratıcılık ve zeka örtüşmekte, fakat aralarında güçlü bir ilişki bulunmamaktadır. Öğrencinin kendi hayatı ile yaratıcı bir kişinin hayatını karşılaştırmada biyografik yaklaşımlar verimli olabilir. Öğrenci için en doğru tecrübelerden birisi, danışmanın, kişinin çatışmaları nasıl sürdürdüğünü, hislerin iki kutupluluğunu (karşıtlığını), yaratıcılığın nasıl engellendiğini göstermesi şeklinde olabilir. Karakteristikler otonomi, topluma uymama, kendiliğindenlik ve ifade edilebilirlik olabilir. Ancak bu karakteristiklerin bireyleri büyük sanat, edebiyat, müzik ve bilim eserleri yaratmaya götürdüğü belirtilebilir. Bu konulara duyarlı olan eğitimciler, kendilerini anlamaları için yaratıcı insanlara yardım edebilirler.

**Sonuç**

Bir programa veya başka bir yerleştirme kararının verileceği durumlarda, bu program ve yerleştirmenin gereklerine uygun olarak ölçme araçları veya prosedürlerinden hangisinin seçileceği, çocuğun performans veya başarısından hangisinin ölçüleceği ile ilişkilidir. Yaratıcılığın doğrudan veya dolaylı tanımları, yaratıcılığı ölçme yöntemleri hakkındaki kullanıcı kararlarını büyük ölçüde etkiler. Ölçme aracı kullanma amacı araştırma yapmak veya bireyi tanımak ise bu amaçla ilgili isabetli kararlar vermeye hizmet edecek uygun aracın seçilmesi gerekir.

Yaratıcılığın bir tek ölçümü nadiren yeterli olur. Hocevar ve Bachelar (1989) geleceğe yönelik yordamanın en geçerli yöntemi olarak geçmişteki ürünler ve envanterleri delil olarak kullanmayı tavsiye etmektedirler. Kişilik envanterleri, kendini anlatma araçları, dereceleme araçları vb. cevaplayıcıların algılarının doğruluğuna, onların yaratıcılığı anlamasına ve onların tamamen doğru cevap vermesine bağlı olduğu için oldukça subjektif ölçme araçlarıdır (Fishkin ve Johnson, 1998). Öğretmen derecelendirmelerinin geçerliği, büyük bir şekilde yeterli eğitim sağlama ile geliştirilebilir. Çünkü öğretmenlerin ve ailenin öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmesinde önemli değişmeler olur. Bilginin tek kaynağı olarak derecelendirmeye güvenilmez. Bir yaratıcılık prosedürü olarak çocuğun potansiyeli ayrık düşünme işlemleri (işleri) ile yordanabilir (Runco, 1993a; Torrance ve Safter, 1989).

Bireyin kompleks yaratıcılık davranışlarını ölçmek için bir tek ölçme yapmak yeterli değildir. Yaratıcı davranışlara yönelik çocuğun potansiyelini değerlendirmede sorumluluk isteyen kararlar ayrık düşünme ve tutum ölçme (Davis, 1989) veya ayrık düşünme ve yaratıcı ürünün delilini de gösteren alternatif değerlendirme gibi en az iki araç gerektirir. İsabetli kararlar verebilmek için değerlendirme amacına uygun çoklu ölçme yapmak gerekir. Kirschenbaum (1998) kendi yaptığı yaratıcılık sınıflanmasında yaratıcılığı dokuz boyutta ele almış her boyut için uygun ölçme araçları önermiştir.

Yaratıcılığı değerlendirmek için yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu alandaki çalışmaların çoğunun araç geliştirme üzerine olduğu anlaşılmaktadır. Torrance testlerinin haricinde aracı geçerli hale getirme anlamında küçük çalışmalar var gibi

görünmektedir. Kişilik karekteristikleri ve bilişsel sürecin her ikisine ait testlerin, oldukça uzun sürekli yordama geçerliği çalışmaları orta düzeydeki bir çok yaratıcılık testinden en iyisini seçmeye yardımcı olabilir. Buna ek olarak, güvenirliğe önem verilerek mevcut testler güçlendirilebilir ve öğretmenler ile, diğer ilgililer için çok kullanışlı hale getirilebilir. İleriye yönelik başka bir gereksinim de ölçme araçlarının kısa sürede ve kolay bir şekilde uygulanabilirliğini araştırmaktır. Örneğin en çok kullanılan Torrance testlerini uygulamak ve puanlamak zordur ve testler uzundur. Bu yüzden birçok eğitimci bu testleri uygulamada isteksiz görünmektedir. Yaratıcılığı ölçmenin bir çok yolu olmasına rağmen, yaratıcılığın zihni ve kişilik öğelerini ve onların nasıl değerlendirileceğini çok az uygulayıcı anlayabilir. Öğretmenlerin ve diğer eğitimcilerin yaratıcılığı ölçme değerlendirme konusunda istekli olduğu umulabilir. Ancak öğretmenlerin yaratıcılığın doğasını ve onun anlamını bilmelerine yönelik ve yaratıcılık testlerini seçme, kullanma ve puanlama konularında eğitime ihtiyaçları vardır.

**Kaynakça**


Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: a componentiaconceptualization. *Journal of personality and psychology ,45 , 357-376*

Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *The American psychologist ,56 ,* 333-336

Bowden , C. L. (1994). Bipolar disorder and creativity. In Shaw, M. P.,& Runco ,M. A. (Eds.). *Creativity and Affect .*(pp.73-86). New Jersey : Ablex

Cropley, Arthur J. (Dec.2000). Defining and Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using ? *Roeper review.* Vol.23 Issues 2.

Csikszentmihalyi , M. (1990). *Flow:The psychology of optimum experience .* New York: Harper- Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity :Flow and the psychology of discovery and invention.* New York :Harper-Collins.

Davis, G. A. (1989). Testing for creativity potential. Contemporary. *Educational Psycholoyy, 14.*

Domino, G. (1994). Assessment of creativity with the ACL: An empirical comparison of four scales. *Creativity Research Journal,7,* 21-33

Feldman , Davids H. (2003). The Development of Creativity. Bulunduğu kaynak: Ed Sternberg Robert J.; Hand book of Creativity . UK.: Cambridge University Press.

Feist, G. J. (1999). Autonomy and independence . *Encyclopedia of Creativity.*Vol. 1. (pp. 157-163). San Diego, CA: Academic Pres.

Fishkin, Anne S. and Aileen S. Johnson. (Sep. 1998). Who is Creative? Identifying Children's Creative abilities *Roeper Review,*Vol. 21, Issue 1.

Gough, H. G. (1960). The Adjective Check List as a personality assessment research technique. *Psychological Reports,6,* 107-122.

Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.). *The Nature of creativity :Contemporary Psychological Perspectives .* (pp.11-38). New York, NY: Cambridge University Press.

Houtz, J. C. & Krug, D. (1995). Assessment of creativity :resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review, 7 ,* 269-299.

Kerr B.and Camea Gagliardi. (Tarihsiz). Measuring Creativity in Research and Practice. Arizona State University USA.

King, B. J. & Pope, B. (1999). Creativity as a factor in psychological assesssment and healthy Psychological functioning. *Journal of Personality Asessment , 72,* 200-207.

Kirschenbaum, Robert J. (Sep.1998). The Creativity Classification System : An Assessment Theory. *Roeper Review.* Vol. 21, Issue 1.

Meeker, M. (1978). Measuring creativity from the child's point of view. *Journal of Crea Behavior.12,* 52-62.

Milli Eğitim Bakanlığı.(2005-2006).İlköğretim Okulları Ders Programları ve Öğretim Kılavuzu. Yeniden Tasarım : Mehmet Vural. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Parkhurst, H. B. (1999). Confusion, lack of consensus,and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior,33,* 1-21.

Plucker, J.A.& Runco, M.A. (1998). The death of creativity measurement has been greatly exaggerated: current issues recent advances, and future directions in creativity assessment. *Roeper Review,21,* 36-39.

Runco, M. A. (1993a). Cognitive and psychometric issues in creativity research in S.G.

Isaksen, M. C. Murdock, M. L. Frestien, and D. J. Treffinger (Eds.), Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline Norwood, NJ: Ablex.

Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to Intelligence and wisdom. *American Psychologist.56,* 360-362.

Sulloway, F. J. (1999). Birth order. In M. A. Ronco & S. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of Creativity* (Vol.1). (pp.701-701). San Diego, CA: Academic Press.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior : experiments in classroom activity.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice –Hall.

Torrance, E. P. (1984). The role of creativity in identification the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly ,28 ,* 153-156.

Treffinger, D. J., Renzulli, J. S. & Feldhusen, J. F. (1971). Problems in assessment of Creative thinking. *The Journal of Creative Behavior,5,* 104-111.

Ülgen, G. (1997). Eğitim psikolojisi. Ankara: Alkım Yayınevi.

# MEASURING CREATIVITY IN EDUCATION

**Satılmış TEKİNDAL***

**Betül TEKİNDAL****

**Abstract**

The aim of this work is to try to describe creativity, to be acquainted with tools used in measuring creativity and to discuss the use of tools and methods of measuring creativity in education. There are significant differences between the scientists of the field about the definition of creativity as a psychological structure and about measurement methods suitable for this structure. One aspect that the majority agree upon, is that creativity should be original, relevant, and meaningful and valuable for the society. Many tools and methods have been developed to measure creativity. It is propounded that predictability of these tools are weak, that measuring creativity when separated from psychologically related structures, has problems. It is known that the main character of individuals known as creative in their fields, is their mastery in the knowledge and skill of their field, and that certain psychological attributes and environmental conditions affect creativity. Different creativity measurement tools measure different attributes of individuals. In the process of creativity measurement works, creativity characteristics have been classified in many different ways. In these classifications, there are common as well as different aspects. Hence it is seen that creativity is multi-dimensional and measurement tools to measure these dimensions must be constructed. On the other hand, it is accepted that intelligence and creativity are different structures, but persons with above the average intelligence, prove themselves in creativity. In education, while deciding which of the tools developed for measuring creativity to use, it is necessary to decide depending on the reliability of the device, its validity and with which purpose we shall make the evaluation for. As an example, if the aim of the evaluation is to place the student in a particular program, first the nature of the program to be applied in that class has to be investigated. Use of Torrance tests may be resorted to, if the program gives importance to use of brain storm and problem solving. It can be said that teachers are eager to teach and measure creativity, but they are uninformed as to how to accomplish these. Therefore our teachers must be trained on how to measure creativity.

**Key Words:** Measurement, creativity

* Prof. Dr.; KOU Faculty of Technical Education, Department of Education.
** Teacher, İzmit 23 Nisan Primary School.

# LİDERLİK STANDARTLARI İNANÇ BOYUTU AÇISINDAN İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN YÖNETSEL YETERLİKLERİ*

**Tokay GEDİKOĞLU***

**Sanem BÜLBÜL****

**Özet**

Bu çalışmada liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterlikleri araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerini, altı liderlik alanının inanç boyutunda yeterli buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürleri ile ilgili algıları arasında çalıştıkları okul tipi, yaş, medeni durum, en son mezun oldukları eğitim kurumu, branş, mesleki kıdem betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmişken; cinsiyet, daha önce bir eğitim kurumunda yöneticilik yapmış olma, herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmış olma ve katıldıkları hizmet içi eğitim programının içeriği betimsel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdiği davranışlar Toplumsal Liderlik ve Örgütsel Liderlik alanlarının inanç boyutuna ait davranışlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik, okul müdürü, standart, yeterlik

## Giriş

Yüzyıllar öncesinden Heraklitos "Her şey akıştadır ve hiçbir şey duruşta değildir." deyişi ile yirmi birinci yüzyıla bir gönderme yaparak toplumların yapısında meydana gelen sosyal, ekonomik ve siyasal değişime dair bir öngörüde bulunmuştur. Bu öngörü aynı zamanda toplumların "değişim" konusu üzerine düşünüp, değişimi anlamaya çalışarak, değişime ayak uydurma çabalarının başladığı tarihsel noktaya da kaynaklık etmektedir. Şu bir gerçektir ki, özellikle teknolojik alanda meydana gelen ilerleme, bilgisayar, internet, televizyon kısacası ulaşım ve iletişimdeki gelişmeler mesafeleri kısaltarak ülkeleri ve hatta dünyayı küçültmüştür. Artık insanlar saniyeler

* 13-15 Eylül 2006 Muğla Üniversitesi 15. Eğitim Bilimleri Kongresinde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr.; Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı.ADRES:Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

*** Cemil Alevli İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni. ADRES:Atatürk Bulvarı Nurettin Erel apt. No:69/12 Şahinbey /Gaziantep

içinde dünyanın diğer ucundaki insanlarla iletişim kurabilmekte aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel etkileşimde bulunabilmektedirler. Bu hızlı bilgi akışı ve gelişmiş iletişim teknolojisi ile birlikte etkileşim süreci de aynı hızla gerçekleşmektedir. Böylelikle insanlar yeni bilgiler, kültürler ve değerlerle karşılaşmakta ve mevcut kültürlerinde, değerlerinde ve bilgilerinde değişikliğe gitmektedirler.

Bu değişim diğer tüm bilim dallarında olduğu gibi sosyal bilimlerde ve onun bir dalı olan eğitim bilimlerinde de yaşanmaktadır. Eğitim alanında yapılan yeni tanımlamalar ve paradigmalar ise bu değişimin bir ispatıdır.

Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim, belki uzun vadede ürün vermektedir ama bir ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü hazırlayan araç olarak, gün geçtikçe ekonominin temel yatırımı haline gelmektedir (Gedikoğlu, 2005, 69).

"Eğitim sistemi okulu da kapsayan bir üst sistem konumundadır. Okul, eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır (Açıkalın, 1998, 2)."Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere okullar eğitim sistemimizin lokomotifleridir. Çünkü okullar genç beyinleri şekillendirmek, ruhsal ve psikolojik olarak geliştirmek ve yeni bilgilerle geleceğe taşımak gibi önemli hedeflerin gerçekleştiği kurumlardır.

Okullar ise eğitim sistemi içinde lokomotif kurumlardır. Bu lokomotiflerin raylar üzerinde hızla ve güvenle yol alabilmesi de işinde profesyonel makinistlere yani okul yöneticilerine bağlıdır. Açıkalın (1998, 6) 'a göre çağdaş bir okul yöneticisi; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojisine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış, yöneticidir. Bu tanımdan hareketle dikkat edilmesi gereken nokta bir okul yöneticisinde bulunması gereken niteliklerdir.

Bir okul yöneticisinin okul yönetme alanında başarılı olabilmesi için okul yönetme alanı ile ilgili bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliklerin ortaya konulması ile okul yöneticisinin sahip olması gereken niteliklerin bilimsel araştırmalar ve çalışmalar çerçevesinde standart bir düzen içine yerleştirilmesi gerekir. Böylelikle eğitim sistemimizde sık sık karşımıza çıkan okul yönetme yeteneğinden yoksun, sorunlara sağlıklı çözümler üretemeyen, insan ilişkileri zayıf v.b özelliklere sahip okul yöneticilerinin görev alması engellenebilir. Okul yöneticiliği ile liderlik kavramlarının artık "lider okul yöneticisi" şekline dönüştüğü ve uygulamada son derece verimli sonuçlar veren yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bir okul yöneticisinin hem okul yönetme yeterliklerine hem de liderlik yeterliklerine sahip olması mümkün müdür? Eğer okul yöneticisi bu her iki özelliğe de sahipse bunu objektif ve bilimsel olarak nasıl tespit edebiliriz?

**Amerika Birleşik Devletleri Eyaletler arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium) 'nun geliştirdiği Okul liderleri için Standartlar (Standads for School Leaders) Belgesi**

Son yıllarda toplumların yapısında sosyal, siyasal, ekonomik yönlerden meydana gelen değişmeler, eğitim alnında da etkilemektedir. Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar ise eğitim yöneticilerinin eğitim sorunlarına yeterince çözüm üretemediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim yönetiminin bilgi temellerini ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri konusundaki standartları yeniden gündeme getirmektedir (Şişman vd., 2000, 68). Bu alanda yapılmış en önemli çalışma ABD 'de gerçekleşmiş ve okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atanmasına yeni bir form getirecek olan okul yöneticileri için standartlar geliştirilmiştir.

Standart, çalışanların işlerini başarıyla yapmaları için yol gösteren, tüm ana işlemler için belirlenmiş bir dizi kuraldır. Pek çok konuda, insan davranışlarını standartlaştırmak zor olsa da çalışma hayatında işe yönelik davranışları standartlaştırmak mümkündür. Standardizasyon da; belli bir çalışmaya ilişkin kurallar koyma ve bu kurallara uyma işlemidir. Bunda amaç; mal ve hizmet üretiminde en yüksek düzeyde verimlilik, kaliteli mal ve hizmet üretmek iç ve dış müşteri memnuniyeti sağlamak, sistemin sürekli gelişmesinde yol gösterici olmaktır (Ceylan, 1998, 490).

"Öğrenme için liderlik" anlayışını biçimlendirmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde okul müdürleri için eğitim liderliği standartları geliştirmek amacıyla farklı eğitim örgütleri yıllardır sürdürdükleri ortak çalışmalar sonucunda belli aşamalar kaydetmişlerdir. Bu aşamalardan en önemlisi Eyaletler arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Intersatete School Leaders Licensure Consortium: ISLLC) 'dur.

ABD eğitim sisteminin üst basamaklarında yer alan en güçlü karar odaklarından olan Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi (CCSSO), son yıllarda sürdürülen etkili okul ve eğitim liderliğine ilişkin bilimsel çalışmalar ile liderlikle ilgili yaklaşımlara etki eden toplum ve eğitim dünyasındaki eğilimleri dikkate alarak, kendi bünyesinde okul yöneticiliğine yeni liderlik rollerini aktarabilmek için Eyaletler arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Intersatete School Leaders Licensure Consortium: ISLLC) 'nu oluşturmuştur (Güngör, 2001, 57).

Bu doğrultuda Ağustos 1994 'te başlayan ISLLC oluşumu , bünyesinde yer alan 24 üye eyaletin eğitim kurulu ve ulusal düzeyde faaliyet gösteren önemli eğitim birliklerinin ortak çalışması ile yeni eğitim yönetimi anlayışını yansıtan ve bugün 35 eyalette aynen ya da uyarlanarak kullanılmakta olan bir eğitim liderliği standartları belgesini 1996 yılında geliştirmiştir. Bu çalışmanın anketine de kaynaklık eden "Okul liderleri için standartlar (Standads for School Leaders)" belgesinin tasarımında şu ilkeler gözetilmiştir:

- ❖ Standartlar öğrenci öğrenmesini merkeze almalıdır,
- ❖ Standartlar okul liderinin değişen rolünü tanımlamalıdır,
- ❖ Standartlar okul liderliğinde işbirliğinin önemini vurgulamalıdır,
- ❖ Standartlar meslek kalitesini artıracak biçimde yüksek olmalıdır,

❖ Standartlar okul liderinin değerlendirilmesinde performansa dayanan ölçmelere olanak tanımalıdır, Standartlar bütünleşik ve tutarlı olmalıdır,

❖ Standartlar, okul toplumunu oluşturan tüm kesimlere fırsat yaratma ve yetki verme kavramlarına dayanmalıdır (ISLLC, 1996,7).

ISLLC standartları, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderlik olmak üzere altı liderlik alanını kapsamaktadır.Bu altı liderlik alanının da bilgi, inanç ve performans olmak üzere üç alt boyutunu içermektedir. Ayrıca her bir standart yukarıdaki ilk ilke paralelinde "Bütün öğrencilerin başarısı için……..." ifadesi ile başlamaktadır . Bu standartların açılımı ise şöyledir;

**1. Standart: Vizyoner Liderlik:** Okul yöneticisi, okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen eğitim vizyonunu kolaylaştırma, geliştirme, netleştirme, uygulama ve düzenleme yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

**2. Standart: Öğretimsel Liderlik:** Okul yöneticisi, öğrencinin öğrenmesi ve personelin profesyonel gelişimine yardımcı olan okul kültürü ve eğitim programlarını destekleme, geliştirme ve sürdürme yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

**3. Standart: Örgütsel Liderlik:** Okul yöneticisi, güvenli, yeterli ve etkili bir öğrenme ortamı için okulun sahip olduğu tüm kaynakların yönetimini sağlamak yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

**4. Standart: Toplumsal Liderlik:** Okul yöneticisi, ailelerle ve topluluk üyeleri ile işbirliği yapma, topluluğun farklı ihtiyaçlarına ve ilgilerini karşılama, ve topluluk kaynaklarını harekete geçirme.yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

**5. Standart: Etik Liderlik:** Okul yöneticisi,dürüstlük, tarafsızlık ve etik ölçüleri içerisinde gerçekleştirdiği davranışları yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

**6. Standart: Politik Liderlik:** Okul yöneticisi, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel koşulları etkileme cevap verme ve kavrama yoluyla tüm öğrencilerin başarılarını destekleyen eğitici bir liderdir.

Standartlar, okul liderliği rolünde neyin önemli olduğunu tespit etmek amacıyla belirlenmiştir. Standartlar etkili liderliğin kritik bileşenlerini tespit eder. ETS (Education Testing Service) tarafından yılda üç kez uygulanan bu sınavlar sonucunda okul yöneticilerini lisanslamaktadır. Bu lisanslar üç yılda bir yenilenmektedir. Bu lisansa sahip olmayan okul yöneticisi adayları okullarda görev alamamaktadır. (www.ccsso.org/standrds.html).

Okul yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası boyutları yanında, sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik boyutları olan oldukça karmaşık bir sosyal birimdir. Basit bir kavramsallaştırma ile okul, girdi- işleme- çıktı süreçlerinden oluşan açık bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002, 11). Eğitim siteminde yöneticilerin tasarladıkları,

planladıkları durumlar, okullarda verilen amaçlar doğrultusunda insan kaynağının oluşturulmasına yönelik, öğretim eylemlerine dönüşmektedir. Bu dönüşümü sağlayan örgütsel düzenek, okuldur. Tasarlanmış eğitim etkinliklerinin uygulanma, izlenme, sınama olanakları ancak okul ortamında olasıdır. Okul düzeyinde öğretim eylemine dönüştürülemeyen eğitim programları, bir dizi tasarım ve sayıltıdan öte hiçbir anlam taşımaz. Bu nedenle okulun eğitim sistemi içindeki ayrıcalıklı konumunun gereğince açıklanıp toplumun tüm kesimleri tarafından bütünüyle algılanması gerekir (Açıkalın, 1998, 3).Toplumların varlıklarını sürdürmesi için gerekli olan insan gücünün yetiştirilmesinde bu denli önemli bir rol oynayan okulların yönetimi de ayrı bir önem arz etmektedir. Bu önemli kurumları yöneten okul yöneticisi kavramıda sürekli gelişmekte ve yeni tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Çünkü yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir.

Okul yöneticisi 1960 'lı yıllarda program yöneticisi, 80 'li yıllarda eğitimsel lider, 90 'lı yıllar da ise transformasyonel lider rolleri ile bütünleşmiştir (Töremen, 2003).Okul yöneticilerinin işleri görevlerinin öneminden dolayı kendilerinden beklenen davranışları sergileyebilme yetenekleri oranında zorlaşmaktadır. Okul yöneticisinin bir okulu yönetebilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere "yeterli" oranda sahip olup olamadığı nasıl tespit edilir?

Ülkemizde bir okul yöneticisi adayının okul yönetme yeterliliği iki aşamalı bir sınav ve beraberinde bir dizi bürokratik işlem basamağıyla tespit edilmektedir. MEB belirli dönemlerde okul yöneticisi adaylarına sınav duyurusu yapar. İki aşamalı sınavın ilk aşaması yazılı sınav niteliğindedir. Sorular Seçme Sınavı Komisyonunun belirleyeceği ölçütlere göre Ölçme Değerlendirme ve Yerleştirme Merkezi 'nce hazırlanır. Yapılan sınav neticesinde 100 tam puan üzerinden 70 ve üzerinde puan alanlar hizmet içi eğitim programına alınırlar.İkinci aşamada ise üç haftalık hizmet içi eğitim sonunda tekrar sınav yapılır ve yine 100 tam puan üzerinden 70 ve üzerinde puan alanlar okul yöneticiliği yapmaya hak kazanırlar. Ülkemizde ilköğretim kurumlarına yönetici seçilmesi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atanması işlemi bu şekilde bir süreç izlemektedir. Ancak tam bu noktada pek çok sorun meydana gelmektedir. Bu sorunlar farklı ise araştırmacılara konu olmuştur.

Toklucu'nun 1998 ve 1999 yıllarında yapılan eğitim kurumları yöneticilerini seçme ve değerlendirme sınavı ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda; birinci sınavda adayların sadece yüzde 4.4 'ünün, ikinci sınavda ise 21.20 'sinin başarılı olduklarını tespit etmiştir. Yine aynı araştırmanın bulguları arasında bitirilen fakülte değişkenine göre eğitim yönetimi mezunlarının diğerlerine göre daha başarılı olduğu yer almaktadır (Toklucu, 2000, 320,322,323).

Bir diğer araştırma da Günay tarafından yapılmıştır. MEB 'na bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yerleştirilmesi ve atanmaları üzerine yapılan bu araştırma sonuçlarına göre 1998 yılından 2002 yılına kadar seçme sınavlarına toplam 93 914 kişi başvurmuş 85 662 kişi sınava katılmış ve 12 684 aday 70 ve üzerinde puan alarak başarılı sayılmışlardır. Bu adaylardan 12 197 'si değerlendirme sınavına başvurmuş, 12 070 'i sınava katılmış ve 10 186 aday 70 ve üzerinde puan alarak potansiyel yönetici konumuna geçmiştir (Günay, 2004).

Saydam öncülüğünde yapılan araştırmada 1429 öğretmene uygulanan anket-te yönetici atamalarında partizanlık ve kayırmacılık yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Buna göre, sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerin % 81,5 'i partizanlık ve kayırmacılık yapıldığına inanmaktadır. Kaya, yönetim görevlerinde atamalarda siyasal ve ideolojik tercihlerin önem derecesini araştırmıştır. Araştırmaya göre, yöneticilerin %62,3 'ü atamalarda siyasal tercihin çok önemli olduğunu belirtilmiştir (Günay, 2004).

Yapılan araştırmalara ve bulgulara ek olarak Türk eğitim sitemi içinde katlanarak büyüyen sorunlar masaya yatırıldığında okul yönetimi alanın da iki sorun gündeme gelmektedir.(1) Okul yöneticisinin seçimi. (2) Okul yöneticisinin yetiştirilmesi. Şu anki sistemin bu iki soruya yanıt verebilmesi olanaksızdır.Diğer yandan ülkemizdeki bu olumsuz tablonun aksine ABD 'de uzun yıllar devam eden çalışmalar okul yöneticisinin seçimi ve yetiştirilmesi sorunlarına çözüm üretmiştir.

Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı okul liderleri için geliştirilen ve uygulanan bu liderlik standartlarının sadece inanç boyutu açısından, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerinin incelenmesidir. Bu inceleme içinde MEB 'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin Çeşitli betimsel değişkenler (çalıştıkları okul tipi, cinsiyet, yaş, medeni durum, en son mezun olunan eğitim kurumu, branş, kıdem, yöneticilik tecrübesi, bir hizmet içi eğitim programına katılıp katılmadığı ve hizmet içi eğitim programının içeriği) çerçevesinde görüşleri alınmıştır.Araştırmanın temel amacı; okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçimi, ve değerlendirilmesinde kullanılmak üzere ABD 'nde geliştirilen ve birçok eyalette uygulamaya konulan okul yöneticiliği liderlik standartlarının, Türkiye 'de resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin yönetsel yeterlikleri açısından incelenmesidir.

**Yöntem**

Bu araştırma gruplar arası karşılaştırmalara yer veren, genel tarama modelinde yapılmıştır. Olasılıklı örnekleme yöntemlerinden zümrelere göre örnekleme tekniğine uygun olarak, araştırmanın evreni olan Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler; MEB 'nın belirlediği kriterlere göre çalıştıkları okul tipine göre üç gruba ayrılmıştır. MEB tarafından bakanlık bünyesindeki resmi okullara 11/ 10/ 2004 tarihli Resmi Gazete 'de 25343 sayısı ile yer alan "MEB Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" 'nde belirlenen kriterlere göre puanlar verilmektedir. Her bir okula ayrı ayrı verilen bu puanlar toplanarak aynı yönetmeliğin 30. maddesinde yer alan ve kurum tiplerinin tespiti başlıklı madde gereğince aldıkları puanlara göre A tipi, B tipi ve C tipi olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Araştırmanın evreni, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Gaziantep iline bağlı 9 ilçede yer alan 247 A ve B tipi resmi ilköğretim okulunda görev yapan 5939 ilköğretim öğretmenidir. Örneklem alınan resmi ilköğretim okullarından çalışan ve araştırmaya katılan deneklerin okul tipi, cinsiyet, yaş, medeni durum, bitirilen fakülte, branş, kıdem, daha önce bir eğitim kurumunda yöneticilik yapmış olma, bir hizmet içi programa katılma durumu ile katıldığı hizmet içi programının içeriği dağılımlarına ilişkin kişisel bilgiler, sayı ve yüzde olarak tablo 1 'de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya katılan deneklerin sayı yüzdelik olarak dağılımları**

| DEĞİŞKENLER | | N | % | DEĞİŞKENLER | | N | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Okul tipi** | A | 520 | 86,7 | **Kıdem** | 1-5 yıl | 214 | 35,7 |
| | B | 80 | 13,3 | | 6-10 yıl | 196 | 32,7 |
| **Cinsiyet** | Kadın | 298 | 49,7 | | 11-15 yıl | 79 | 13,2 |
| | Erkek | 302 | 50,3 | | 16-21 yıl | 39 | 6,5 |
| **Yaş** | 20- 25 yaş | 92 | 15,3 | | 21 yıl ve üstü | 70 | 11,7 |
| | 26- 30 yaş | 184 | 30,7 | **Yöneticilik** | Evet | 137 | 22,8 |
| | 31- 35 yaş | 153 | 25,5 | **Tecrübesi** | Hayır | 463 | 77,2 |
| | 36- 40 yaş | 82 | 13,7 | **Hizmet İçi Eğitim** | Evet | 497 | 82,8 |
| | 41 ve üstü | 89 | 14,8 | **Programına Katılma Durumu** | Hayır | 92 | 15,3 |
| **Medeni** | Evli | 168 | 28,0 | | Rehberlik | 195 | 32,5 |
| **Durum** | Bekar | 429 | 71,5 | | İngilizce | 57 | 9,5 |
| **Bitirilen** | Eğitim Fakültesi | 355 | 59,2 | | Eğitim Araç. | 72 | 12,0 |
| **Fakülte** | FenEd. Fakültesi | 101 | 16,8 | **Hizmet İçi Eğitim** | Hepsi | 179 | 29,8 |
| | Lisans Tam. | 57 | 9,5 | **Programının İçeriği** | Diğer | 19 | 3,2 |
| | Diğer | 84 | 14,0 | | | | |
| **Branş** | Sınıf Öğrt. | 385 | 64,2 | | | | |
| | Branş Öğrt. | 211 | 35,1 | | | | |

**Veri Toplama Aracı:**

Interstate School Leaders Licensure Consortium 'un okul müdürleri için geliştirdiği, okul müdürleri için standartlar (Stanadarts For School Leaders) belgesi temel alınarak, ilköğretim okulu müdürlerinin uygulamalarıyla, belirlenen bu standartlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutu Açısından İncelenmesi Ölçeği" geliştirilmiştir.

Interstate School Leaders Licensure Consortium 'un okul müdürleri için geliştirmiş olduğu belgede bilgi, performans ve inanç olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Her bir boyut hem nitelik hem de nicelik olarak oldukça kapsamlı ve geniş ele alınmıştır. Nicelikli bilgi elde etmekten ziyade nitelikli bilgi elde etmek amacıyla bilgi ve performans boyutları araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Böylece 6 standarttın inanç boyutu ve bu boyutta yer alan 41 alt madde açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterliklerinin incelenmesine karar verildi.Liderlik standartları inanç boyutunda 41 alt madde de yer alan her bir ifade bir davranışı ölçecek şekilde 50 maddelik bir forma dönüştürülmüştür.

Bu uyarlama işleminde kültürel farklılıklar ile Türk eğitim sistemindeki uygulamalardan kaynaklanan farklılıklar da göz önünde bulundurulmuştur.İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel yeterliklerinin liderlik standartları inanç boyutu açısından incelenmesini amaçlayan bu ölçekte her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme ( 5- Her zaman, 4- Çoğu zaman, 3- Ara sıra, 2- Nadiren, 1- Hiçbir zaman ) kullanılmıştır.

Veri toplama aracının geçerli ve güvenirliğini ölçmek amacıyla (n=300) bir pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanmıştır. Her bir maddenin standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri alınmıştır. Maddelerin Cronbach Alfa katsayıları alınmıştır. Alfası .30 'un altında olan maddeler ölçeğin güvenirliğini olumsuz etkilemesi sebebiyle ölçekten çıkartılmak üzere değerlendirilmeye alınmıştır.

Faktör analizi uygulanmıştır. Bu teknik kullanılarak varimax uygulanmış ve ilk uygulamada öz değeri 1.00 'ın üzerinde olan 6 faktör ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda faktörlere dağılan maddelerin faktör yükleri incelemiş ve bazı maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Maddeler ölçekten çıkartılırken iki ölçüt göz önünde bulundurulmuştur; faktör yükleri .45 'den küçük olan maddeler ve birden fazla maddeye yükleme yaparak faktör yük değerleri ararsındaki farkı .15 'den küçük olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.Bu işlemler tüm maddeler bir faktöre uygun şartlar oluşup dağılıncaya kadar tekrar etmiş ve altıncı uygulama sonucunda dört faktörlü ve 28 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkmıştır.

Ölçekteki maddelerden sekizi birinci faktöre, dokuzu ikinci faktöre, dördü üçüncü faktöre, yedisi dördüncü faktöre yükleme yapmıştır.Elde edilen faktör çözümünün faktör yükleri, Cronbach Alfa katsayısı korelasyon katsayısı değerleri, maddelerin ortak varyans değerleri, madde toplam korelasyonları, maddelerin ayırt edicilik güçleri, aritmetik ortalamaları ve madde standart sapma değerleri, faktörlerin özdeğerleri ve varyansı açıklama yüzdeleri, ranjları ile faktörlerin madde sayıları Tablo 2 'de gösterilmiştir.

Maddeler faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Tablo 2 'de görüldüğü gibi maddelerin ortak varyans değerleri .76 ile .42, madde toplam korelasyonları ( r ) .86 ile .65 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 4.49 ile 3.55; standart sapma değerleri ise 1.22 ile .75 arasında bulunmuştur.

Yine tablo 2 'de görüldüğü gibi "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetsel Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutunda İncelenmesi Ölçeği" Alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları olan Cronbach alfa değerlerinin kabul edilir düzeyde olduğu görülmektedir.

## Tablo 2. Maddelerin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

| Maddeler | Faktörler | | | | Cronbach Alfa Katsayısı | Ortak Varyans | Ortalama | Standart Sapma | Madde Alt Ölçek r | Alt-Üst Gruplar t-Değeri |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | | | | | | |
| 21 | **.77** | .23 | | .24 | .72 | .70 | 4.02 | .99 | .79 | 22.74* |
| 23 | **.75** | .27 | .23 | .26 | .80 | .74 | 4.13 | .99 | .85 | 23.47* |
| 22 | **.73** | .22 | .35 | .21 | .80 | .74 | 4.20 | .95 | .85 | 22.89* |
| 24 | **.70** | | .27 | .37 | .76 | .71 | 4.01 | 1.06 | .83 | 24.08* |
| 20 | **.68** | .28 | .47 | | .76 | .74 | 4.26 | .95 | .82 | 20.84* |
| 25 | **.63** | .33 | .26 | .34 | .75 | .68 | 4.13 | 1.03 | .82 | 23.31* |
| 19 | **.60** | .35 | .35 | | .71 | .61 | 4.18 | .95 | .78 | 19.81* |
| 30 | **.58** | .28 | .30 | .25 | .69 | .56 | 4.10 | .88 | .76 | 19.07* |
| 4 | .24 | **.73** | .28 | | .76 | .67 | 4.34 | .86 | .81 | 17.51* |
| 6 | | **.73** | .21 | .26 | .75 | .66 | 4.36 | .85 | .80 | 18.18* |
| 1 | | **.70** | | | .57 | .53 | 4.38 | .80 | .65 | 13.06* |
| 2 | | **.69** | .40 | | .70 | .66 | 4.49 | .75 | .75 | 17.68* |
| 9 | .30 | **.68** | | .29 | .69 | .62 | 4.30 | .88 | .75 | 15.71* |
| 5 | .24 | **.64** | .24 | .36 | .76 | .64 | 4.26 | .95 | .79 | 20.58* |
| 3 | .33 | **.62** | .37 | | .76 | .65 | 4.25 | .92 | .82 | 18.73* |
| 8 | .41 | **.55** | .24 | .31 | .72 | .61 | 4.30 | .95 | .79 | 17.67* |
| 7 | .38 | **.55** | .37 | .24 | .73 | .61 | 4.17 | .97 | .79 | 22.27* |
| 50 | .32 | .24 | **.75** | | .72 | .72 | 4.47 | .83 | .84 | 20.65* |
| 46 | | .24 | **.73** | .32 | .73 | .71 | 4.41 | .85 | .85 | 21.59* |
| 40 | .26 | .26 | **.64** | .22 | .73 | .65 | 4.30 | .95 | .86 | 19.43* |
| 42 | .35 | .27 | **.63** | .34 | .72 | .69 | 4.27 | .92 | .85 | 23.50* |
| 44 | | | | **.82** | .55 | .71 | 3.55 | 1.22 | .69 | 18.68* |
| 48 | .27 | | .32 | **.71** | .74 | .68 | 3.97 | 1.04 | .82 | 25.06* |
| 49 | .31 | .28 | .46 | **.62** | .80 | .76 | 4.16 | 1.03 | .86 | 23.84* |
| 47 | .34 | .28 | .45 | **.60** | .79 | .75 | 4.11 | 1.06 | .86 | 22.56* |
| 37 | .20 | .30 | .40 | **.57** | .69 | .61 | 4.07 | .99 | .78 | 19.10* |
| 39 | .20 | | .33 | **.54** | .55 | .45 | 4.03 | 1.05 | .67 | 19.88* |
| 26 | .43 | .29 | .29 | **.54** | .70 | .62 | 3.90 | 1.00 | .78 | 19.42* |
| **Öz Değer** | 14.0 | 1.6 | 1.4 | 1.1 | **Toplam % 65.47** | | | | | |
| **Açıklanan varyans (%)** | 50.26 | 56.20 | 61.24 | 65.47 | | | | | | |
| **Ranj** | .76<br>.57 | .72<br>.54 | .74<br>.62 | .81<br>.53 | | | | | | |
| **Madde sayısı** | 8 | 9 | 4 | 7 | | | | | | |

**NOT**: İzleme .20 değerinin altındaki faktör yükleri yazılmamıştır. N= 300.* işareti .50 düzeyinde anlamlıdır.

Faktör analizi neticesinde elde edilen dört faktör ve 28 maddeden oluşan ölçek maddelerinin içerikleri , araştırmanın problemi ve kapsamı göz önünde bulundurularak her bir faktöre uygun isimler verilmiştir. Faktörlerden birinci faktöre İşbirliği Odaklı Liderlik Faktörü, ikinci faktöre Öğretim Odaklı Liderlik Faktörü, üçüncü faktöre Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik Faktörü, dördüncü faktöre Başarı Odaklı Liderlik Faktörü isimleri verilmiştir. Bu dağılım tablo 3 'de görülmektedir.

**Tablo 3. Maddelerin Ait Olduğu Faktörler ve Liderlik Türü Dağılımı Tablosu**

| FAKTÖRLER VE MADDELER | LİDERLİK TÜRÜ |
|---|---|
| **FAKTÖR 1: İŞBRİLİĞİ ODAKLI LİDERLİK** | |
| **19.** Savunduğu ilkelerin sonuna kadar arkasında durmanın önemine inanmaktadır. | **Etik Liderlik** |
| **20.** Olumlu bir okul atmosferi için birlikte çalıştığı personelin birbirlerine güvenmesi gerektiğine inanmaktadır. | **Örgütsel Liderlik** |
| **21.**Çocukların eğitimi ile ilgili olarak ailelerinin önerilerini dikkate almanın önemine inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |
| **22.** Kendisi dışındaki diğer insanlar içinde "yaşam boyu öğrenmeye " inanmaktadır. | **Öğretim Liderliği** |
| **23.** Okulla ilgili her konuda okul topluluğunun (öğretmen, öğrenci, veli v.s.) tüm üyelerinin katkılarına-katılımcılığına inanmaktadır | **Vizyoner Liderlik** |
| **24.** Öğrenci haklarını korumak için yasal düzenlemelerden yararlanmaya inanmaktadır. | **Politik Liderlik** |
| **25.** Savunduğu ilkelerin arkasında durmasının sonucunda ortaya çıkabilecek her türlü duruma katlanması gerektiğine inanmaktadır. | **Etik Liderlik** |
| **30.** Ailelerin, ellerinde bulunan tüm kaynakları çocuklarının eğitimi için kullanmaları konusunda bilgilendirilmesinin önemine inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |
| **FAKTÖR 2: ÖĞRETİM ODAKLI LİDERLİK** | |
| **1.** Her çocuğun eğitilebileceğine inanmaktadır. | **Vizyoner Liderlik** |
| **2.** Okulun toplumun bütünleyici bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |
| **3.** Okulla ilgili kararlar alırken okul toplumunun tüm üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli v.s.) yararının gözetilmesi gerektiğine inanmaktadır. | **Etik liderlik** |
| **4.** Eğitimin toplumsal eşitlik ve hareketlilik için bir anahtar olduğuna inanmaktadır. | **Politik Liderlik** |
| **5.** Okul yönetimi ile ilgili kararların öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek yönünde alması gerektiğine inanmaktadır. | **Örgütsel Liderlik** |
| **6.** Okulun temel amacının ''her çocuğun öğrenmesini sağlamak'' olduğuna inanmaktadır. | **Öğretim Liderliği** |
| **7.** Farklı kültür ve fikirleri tanımanın gerekliliğine inanmaktadır. | **Politik Liderlik** |
| **8.** Yüksek düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okulun bir vizyona ( hedefe ) sahip olması gerektiğine inanmaktadır. | **Vizyoner Liderlik** |
| **9.** Doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması durumunda bütün çocukların öğrenebileceğine inanmaktadır. | **Öğretim Liderliği** |
| **FAKTÖR 3: TOPLUMSAL YARAR ODAKLI LİDERLİK** | |
| **40.** Samimi bir okul ortamının oluşturulmasına inanmaktadır. | **Etik Liderlik** |
| **42.** Güvenli ve destekleyici bir okul ortamının var olması gerektiğine inanmaktadır | **Öğretim Liderliği** |
| **50.** İyi eğitilmiş bir toplumun üst düzeyde ulusal bir yarar sağlayacağına inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |

| FAKTÖR 4: BAŞARI ODAKLI LİDERLİK | |
|---|---|
| **26.** Birlikte çalıştığı personelin yargılarına güvenmenin önemine inanmaktadır | **Örgütsel Liderlik** |
| **37.** Öğrencilere verilen fırsatları artırmak için yasal sistemlerden yararlanmaya inanmaktadır | **Politik Liderlik** |
| **39**.Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda her zaman iyiyi istediklerine inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |
| **FAKTÖR 4: BAŞARI ODAKLI LİDERLİK** | |
| **44.** Ailelerin çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yaptıklarına inanmaktadır. | **Toplumsal Liderlik** |
| **47.** Birlikte çalıştığı personelin başarısını ve performansını artırmak için yapılması gerekenleri araştırmaya inanmaktadır. | **Vizyoner Liderlik** |
| **48.** Etkili bir okul ortamı sağlamak için okul toplumunun tüm üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli, v.s.) yüksek düzeyde beklentiler içine girmesi gerektiğine inanmaktadır | **Örgütsel Liderlik** |
| **49.** Okulun tüm birimleriyle başarısını ve performansını artırmak için yapılması gerekenleri araştırmaya inanmaktadır. | **Vizyoner Liderlik** |

### Verilerin Analizi

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan dört faktörlü 28 maddeden oluşan ölçek üzerinde her bir maddenin ayrı ayrı aritmetik ortaklaması ve standart sapması alınmıştır. Daha sonra ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için iki ilişkisiz örneklem ortalamaları için (Cinsiyet, Medeni durum, Branş, Yöneticilik Tecrübesi, Bir Hizmet İçi Programa Katılma Durumu gibi) "t- testi" yapılmıştır. İki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için (Yaş, Bitirilen Fakülte, Kıdem, Hizmet İçi Programın İçeriği gibi) "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" yapılmıştır. Varyans analizinin sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar kendi içinde ikişerli eşleştirilerek "t testi" uygulanmıştır. Bu bölümde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.Elde edilen istatistiksel veriler yorumlanarak araştırmanın alt problemlerine cevap aranmıştır. Araştırma ile ilgili tüm analizler SPSS 10.1 paket programı kullanılarak yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 5. İşbirliği Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre "t- Testi" Sonuçları**

| Faktör | DEĞİŞKENLER | | $\bar{X}$ | SS | t | p | Anlamlılık Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İşbirliği Odaklı Liderlik | **Okul Tipi** | A Tipi | 32,7 | 6,5 | -4,6 | .00 | **Anlamlı** |
| | | B Tipi | 35,5 | 4,6 | | | **p<.05** |
| | **Cinsiyet** | | | | | | |
| | | Erkek | 33,5 | 6,5 | 1.8 | .72 | Anlamsız |
| | | Kadın | 32,6 | 6,1 | | | p>.05 |
| | **Medeni Durum** | Bekar | 31,7 | 7,0 | -3,0 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Evli | 33,5 | 6,0 | | | **p<.05** |
| | **Branş** | Sınıf | 32,3 | 6,9 | -3,8 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Branş | 34,3 | 5,0 | | | **p<.05** |
| | **Yöneticilik Tecrübesi** | Evet | 33,0 | 6,3 | .02 | .98 | Anlamsız |
| | | Hayır | 33,0 | 6,3 | | | p>.05 |
| | **Hizmet İçi Eğitim Kursuna** | Evet | 33,1 | 6,3 | -.17 | .86 | Anlamsız |
| | **Katılmış Olması** | Hayır | 33,2 | 6,0 | | | p>.05 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve işbirliği odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 31,7 ile $\overline{X}$ = 33,0 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin Okul müdürleri ile ilgili algılarında ise branş, medeni durum ve okul tipi betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. B tipi okullarda çalışan öğretmenler ($\overline{X}$=35,5), A tipi okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\overline{X}$= 32,7), Evli öğretmenler ,($\overline{X}$=33,5) bekar öğretmenlere ($\overline{X}$=31,7) göre, branş öğretmeleri ($\overline{X}$=34,3) ise sınıf öğretmenlerine ($\overline{X}$=32,3) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin işbirliği odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 6. Öğretim Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre "t- Testi" Sonuçları**

| Faktör | DEĞİŞKENLER | | $\overline{X}$ | SS | t | p | Anlamlılık Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretim Odaklı Liderlik | **Okul Tipi** | A Tipi | 38,6 | 6,5 | -4,3 | .00 | **Anlamlı** |
| | | B Tipi | 40,8 | 3,6 | | | **p<.05** |
| | **Cinsiyet** | Erkek | 39.5 | 6.3 | 2.1 | .34 | Anlamsız |
| | | Kadın | 38.3 | 6.0 | | | p>.05 |
| | **Medeni Durum** | Bekar | 38,2 | 6,5 | -1,6 | .10 | Anlamsız |
| | | Evli | 39,1 | 6,1 | | | p>.05 |
| | **Branş** | Sınıf | 38,3 | 7,0 | -3,4 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Branş | 40,0 | 4,3 | | | **p<.05** |
| | **Yöneticilik Tecrübesi** | Evet | 38,7 | 6,8 | -.26 | .79 | Anlamsız |
| | | Hayır | 38,9 | 6,0 | | | p>.05 |
| | **Bir Hizmet İçi Eğitim** | Evet | 38,9 | 6,3 | -.05 | .95 | Anlamsız |
| | **Kursuna Katılmış Olması** | Hayır | 39,0 | 5,6 | | | p>.05 |

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 40,8 ile $\overline{X}$ = 38,2 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise branş ve okul tipi betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. B tipi okullarda çalışan öğretmenler ($\overline{X}$=40,8), A tipi okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\overline{X}$= 38,6), branş öğretmeleri ($\overline{X}$=40,0) ise sınıf öğretmenlerine ($\overline{X}$=38,3) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 7. Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre "t- Testi" Sonuçları**

| Faktör | DEĞİŞKENLER | | $\bar{X}$ | SS | t | p | Anlamlılık Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik | **Okul Tipi** | A Tipi | 17,3 | 3,1 | -4,1 | .00 | **Anlamlı** |
| | | B Tipi | 18,4 | 2,1 | | | **p<.05** |
| | **Cinsiyet** | Erkek | 17.8 | 2.9 | 3.4 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Kadın | 17.0 | 3.0 | | | **P<.05** |
| | **Medeni Durum** | Bekar | 17,2 | 3,3 | -1,1 | .24 | Anlamsız |
| | | Evli | 17,5 | 2,8 | | | p>.05 |
| | **Branş** | Sınıf | 17,1 | 3,4 | -3,9 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Branş | 18,0 | 2,1 | | | **p<.05** |
| | **Yöneticilik Tecrübesi** | Evet | 17,5 | 2,9 | .45 | .64 | Anlamsız |
| | | Hayır | 17,4 | 3,0 | | | p>.05 |
| | **Bir Hizmet İçi Eğitim** | Evet | 17,3 | 3,1 | -2,4 | .01 | **Anlamlı** |
| | **Kursuna Katılmış Olması** | Hayır | 18,1 | 2,5 | | | **p<.05** |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 18,4 ile $\overline{X}$ = 17,0 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise okul tipi, cinsiyet, bir hizmet içi eğitim kursuna katılmış olma betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. B tipi okullarda çalışan öğretmenler ($\overline{X}$=18,4), A tipi okullarda çalışan öğretmenlere göre ($\overline{X}$= 17,3), erkek öğretmeler ($\overline{X}$=17,8), kadın öğretmenlere ($\overline{X}$=17,0) göre, bir hizmet içi eğitim kursuna katılmayan öğretmenler ($\overline{X}$=18,1), bir hizmet içi eğitim kursuna katılan öğretmenlere ($\overline{X}$=17,3) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 8. Başarı Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre "t- Testi" Sonuçları**

| Faktör | DEĞİŞKENLER | | $\bar{X}$ | SS | t | p | Anlamlılık Düzeyi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Başarı Odaklı Liderlik | **Okul Tipi** | A Tipi | 27,8 | 5,8 | -.73 | .46 | Anlamsız |
| | | B Tipi | 28,2 | 4,6 | | | p>.05 |
| | **Cinsiyet** | Erkek | 28.4 | 5.8 | 2.2 | .25 | Anlamsız |
| | | Kadın | 27.3 | 5.5 | | | p>.05 |
| | **Medeni Durum** | Bekar | 26,9 | 5,8 | -2,6 | .01 | **Anlamlı** |
| | | Evli | 28,3 | 5,5 | | | **p<.05** |
| | **Branş** | Sınıf | 27,2 | 6,3 | -3,9 | .00 | **Anlamlı** |
| | | Branş | 29,0 | 4,3 | | | **p<.05** |
| | **Yöneticilik Tecrübesi** | Evet | 27,9 | 5,5 | .16 | .86 | Anlamsız |
| | | Hayır | 27,8 | 5,7 | | | p>.05 |
| | **Hizmet İçi Eğitim Kursuna** | Evet | 27,9 | 5,8 | -5,5 | .57 | Anlamsız |
| | **Katılmış Olması** | Hayır | 28,2 | 4,9 | | | p>.05 |

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve başarı odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ =29,0 ile $\overline{X}$ = 27,2 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise branş ve medeni durum betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Evli öğretmenler ($\overline{X}$=28,3), bekar öğretmenlere göre ($\overline{X}$= 38,6), branş öğretmeleri ($\overline{X}$=29,0) ise sınıf öğretmenlerine ($\overline{X}$=27,2) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin başarı odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 9. İşbirliği Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Analiz Sonuçları Betimsel Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve "t-testi" Sonuçları**

| Faktör | Değişkenler | | $\overline{X}$ | SS | F | p | Anlamlılık Düzeyi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| İşbirliği Odaklı Liderlik | Yaş | 20-25 yaş | 32,7 | 6,1 | 2,4 | .04 | Anlamlı p<.05 | 20-25/ 31-35 | .03 |
| | | 26-30 yaş | 32,8 | 6,8 | | | | | |
| | | 31-35 yaş | 34,2 | 4,8 | | | | 26-30/ 31-35 | .02 |
| | | 36-40 yaş | 33,3 | 6,3 | | | | | |
| | | 41+ | 31,7 | 7,6 | | | | 31-35/ 41+ | .00 |
| | Bitirilen Fakülte | Eğitim Fak. | 32,9 | 6,2 | 4,7 | .00 | Anlamlı p<.05 | Eğit.Fak./ Diğer | .00 |
| | | Fen Ed.Fak. | 33,0 | 6,3 | | | | Fen Ed.Fak./ Diğer | .02 |
| | | Lisans Tam. | 31,0 | 7,4 | | | | Lisans Tam./ Diğer | .00 |
| | | Diğer | 35,1 | 5,7 | | | | | |
| | Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 33,1 | 6,5 | 1,5 | .17 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | 6-10 yıl | 32,8 | 6,3 | | | | | |
| | | 11-15 yıl | 34,1 | 4,7 | | | | | |
| | | 16-21 yıl | 34,0 | 5,3 | | | | | |
| | | 21+ | 31,7 | 7,7 | | | | | |
| | Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği | Rehberlik | 33,0 | 6,8 | 1,6 | .14 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | İngilizce | 34,0 | 5,3 | | | | | |
| | | Eğitim Araç. | 32,3 | 6,5 | | | | | |
| | | Hepsi | 32,1 | 6,5 | | | | | |
| | | Diğer | 35,1 | 6,6 | | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve işbirliği odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 35,1 ile $\overline{X}$ = 31,0 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise yaş ve bitirilen fakülte betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. 31-35 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=34,2) 20-25 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=32,7), 26-30 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=32,8) ve 41 yaş ve üstü yaş gurubu öğretmenlere ($\overline{X}$=31,7)göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin işbirliği odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.Ayrıca diğer fakülte ( ilahiyat,

mühendislik v.b.) mezunu öğretmeler ($\overline{X}$=35,1), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=32,9), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=33,0) ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=31,0) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin başarı odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 10. Öğretim Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve "t-testi" Sonuçları**

| Faktör | Değişkenler | | $\overline{X}$ | SS | F | p | Anlamlılık Düzeyi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretim Odaklı Liderlik | Yaş | 20-25 yaş | 39,0 | 5,9 | 2,4 | .04 | Anlamlı p<.05 | 31-35/41+ | .02 |
| | | 26-30 yaş | 38,7 | 5,9 | | | | | |
| | | 31-35 yaş | 39,5 | 5,3 | | | | 36-40/41+ | .02 |
| | | 36-40 yaş | 39,8 | 5,6 | | | | | |
| | | 41+ | 37,2 | 8,4 | | | | | |
| | Bitirilen Fakülte | Eğitim Fak. | 38,8 | 5,9 | 5,1 | .00 | Anlamlı p<.05 | Eğit.Fak./Diğer | .00 |
| | | Fen Ed.Fak. | 38,9 | 6,3 | | | | Fen Ed.Fak./Diğer | .02 |
| | | Lisans Tam. | 36,6 | 9,2 | | | | Lisans Tam./Diğer | .00 |
| | | Diğer | 40,8 | 4,2 | | | | | |
| | Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 38,9 | 5,7 | .44 | .00 | Anlamlı p<.05 | 1-5 yıl/11-15 yıl | .00 |
| | | 6-10 yıl | 38,3 | 6,5 | | | | | |
| | | 11-15 yıl | 41,3 | 2,8 | | | | 6-10 yıl/11-15 yıl | .00 |
| | | 16-21 yıl | 38,5 | 6,1 | | | | | |
| | | 21+ | 37,4 | 8,6 | | | | 11-15 yıl/16-21 yıl | .01 |
| | Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği | Rehberlik | 39,0 | 6,3 | 1,0 | .37 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | İngilizce | 38,8 | 6,5 | | | | | |
| | | Eğitim Araç. | 37,8 | 6,3 | | | | | |
| | | Hepsi | 38,3 | 6,8 | | | | | |
| | | Diğer | 41,0 | 3,8 | | | | | |

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve öğretm odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 41,3 ile $\overline{X}$ = 36,6 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise yaş, bitirilen fakülte ve mesleki kıdem betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. 41 ve üstü yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=37,2) 31-35 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=39,5) ve 36-40 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=39,8) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.Yine tabloda diğer fakülte ( ilahiyat, mühendislik v.b.) mezunu öğretmeler ($\overline{X}$=40,8), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=32,9), fen edebiyat fa-

kültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=33,0) ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=36,6) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.Tabloda yer alan diğer bir bulguda 11-15 yıllı mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=41,3) 1-5 yıllık ($\overline{X}$=38,9), 6-10 yıllık ($\overline{X}$=38,3), 16-21 yıllık ($\overline{X}$= 38,5) ve 21 yıl ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ($\overline{X}$=37,4) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 11. Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve "t-testi" Sonuçları**

| Faktör | Değişkenler | | $\overline{X}$ | SS | F | p | Anlamlılık Düzeyi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öğretim Odaklı Liderlik | Yaş | 20-25 yaş | 18,0 | 2,6 | 3,5 | .00 | Anlamlı p<.05 | 20-25/26-30 | .00 |
| | | 26-30 yaş | 16,9 | 3,3 | | | | | |
| | | 31-35 yaş | 18,0 | 2,1 | | | | 26-30/31-35 | .00 |
| | | 36-40 yaş | 17,1 | 2,9 | | | | | |
| | | 41+ | 17,2 | 3,8 | | | | 31-35/36-40 | .02 |
| | Bitirilen | Eğitim Fak. | 17,5 | 2,9 | 7,1 | .00 | Anlamlı p<.05 | Eğit.Fak./Diğer | .00 |
| | | Fen Ed.Fak. | 16,7 | 3,1 | | | | | |
| | | Lisans Tam. | 16,7 | 4,1 | | | | Fen Ed.Fak./Diğer | .00 |
| | | Diğer | 18,5 | 2,1 | | | | Lisans Tam./Diğer | .00 |
| | Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 17,5 | 3,0 | .54 | .70 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | 6-10 yıl | 17,2 | 2,8 | | | | | |
| | | 11-15 yıl | 17,5 | 2,7 | | | | | |
| | | 16-21 yıl | 17,8 | 2,6 | | | | | |
| | | 21+ | 17,2 | 3,8 | | | | | |
| | Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği | Rehberlik | 17,4 | 3,4 | ,69 | .59 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | İngilizce | 17,5 | 2,5 | | | | | |
| | | Eğitim Araç. | 17,5 | 2,5 | | | | | |
| | | Hepsi | 17,0 | 3,2 | | | | | |
| | | Diğer | 18,0 | 3,0 | | | | | |

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ =18,5 ile $\overline{X}$ = 16,7 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise yaş ve bitirilen fakülte betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. 31-35 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=18,8) 26-30 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=16,9) ve 20-25 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=18,0) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar. Yine 26-30 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=16,9), 20-25 yaş grubu öğretmenlere ($\overline{X}$=18,0) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inan-

maktadırlar. Diğer fakülte ( ilahiyat, mühendislik v.b.) mezunu öğretmeler ($\overline{X}$=18,5), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=17,5), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=16,7) ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=16,7) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin toplumsal yarar odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Tablo 12. Başarı Odaklı Liderlik Faktörü Açısından Betimsel Değişkenlerine Göre Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve "t-testi" Sonuçları**

| Faktör | Değişkenler | | $\overline{X}$ | SS | F | p | Anlamlılık Düzeyi | t | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Başarı Odaklı Liderlik | Yaş | 20-25 yaş | 28,9 | 5,3 | 2,4 | .00 | Anlamlı p<.05 | 20 -25 / 26 - 30 | .00 |
| | | 26-30 yaş | 26,6 | 6,3 | | | | 26- 30 / 31 – 35 | .03 |
| | | 31-35 yaş | 28,0 | 4,8 | | | | 26 – 30 / 36 - 40 | .02 |
| | | 36-40 yaş | 28,4 | 4,9 | | | | 26- 30 / 41 + | .00 |
| | | 41 + | 28,8 | 6,2 | | | | | |
| | Bitirilen Fakülte | Eğitim Fak. | 27,6 | 5,7 | 4,3 | .00 | Anlamlı p<.05 | Eğit. Fak. / Diğer | .00 |
| | | Fen Ed.Fak. | 26,8 | 5,8 | | | | Fen Ed. Fak. / Lisans Tam. | .04 |
| | | Lisans Tam. | 28,9 | 6,1 | | | | Fen Ed. Fak. / Diğer | .00 |
| | | Diğer | 29,6 | 4,8 | | | | | |
| | Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 28,0 | 5,9 | 3,7 | .00 | Anlamlı p<.05 | 6 -10 / 11 - 15 | .00 |
| | | 6-10 yıl | 26,7 | 5,9 | | | | 6 -10 / 16- 21 | .00 |
| | | 11-15 yıl | 28,5 | 3,9 | | | | 6- 10 / 21+ | .00 |
| | | 16-21 yıl | 29,8 | 4,7 | | | | | |
| | | 21+ | 29,0 | 5,9 | | | | | |
| | Katıldığı Hizmet İçi Eğitim Programı | Rehberlik | 27,6 | 5,9 | .26 | .90 | Anlamsız p>.05 | | |
| | | İngilizce | 28,4 | 5,5 | | | | | |
| | | Eğitim Araç. | 27,5 | 6,0 | | | | | |
| | | Hepsi | 27,7 | 5,9 | | | | | |
| | | Diğer | 28,4 | 5,2 | | | | | |

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel yeterliklerini, liderlik standartları inanç boyutuna ait ve başarı odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları $\overline{X}$ = 29,8 ile $\overline{X}$ = 26,6 aralığında yeterli gördükleri bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında ise yaş, bitirilen fakülte ve mesleki kıdem betimsel değişkenleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. 31-35 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=28,0) 20-25 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=28,9), 36-40 yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=28,4) ve 41 yaş ve üstü yaş grubu öğretmenler ($\overline{X}$=28,8), 26-30 yaş grubu öğretmenlere göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin başarı odaklı

liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.Diğer fakülte ( ilahiyat, mühendislik v.b.) mezunu öğretmeler ($\overline{X}$=29,6), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=27,6) ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=26,8) göre, lisans tamamlama mezunu öğretmenler ($\overline{X}$=28,9), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ($\overline{X}$=26,8) göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin öğretim odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.Diğer yandan 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=28,5), 16-21 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$= 29,8) ve 21 yıl ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=29,0), 6-10 yıllık ($\overline{X}$=26,7) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere, göre birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin başarı odaklı liderlik faktöründe yer alan davranışları daha üst düzeyde sergilediklerine inanmaktadırlar.

**Sonuç:**

Bu bölümde çalışmada elde dilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlarla ilgili genel durum ise tablo 13 'de gösterilmiştir.

**Tablo 13 Faktörler ve Betimsel Değişkenler Bakımından Öğretmen Algılarının Genel Görünümü**

| FAKTÖRLER | BETİMSEL DEĞİŞKENLER | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Okul Tipi | Cinsiyet | Yaş | Medeni Durum | Fakülte | Branş | Kıdem | Yöneticilik Tecrübesi | Hizmet İçi Eğitim Programı | Hizmet İçi Eğitim Programının İçeriği |
| **İşbirliği Odaklı Liderlik** | p<.05 | | p<.05 | p<.05 | p<.05 | p<.05 | | | | |
| **Öğretim Odaklı Liderlik** | p<.05 | | p<.05 | | p<.05 | P<.05 | | | | |
| **Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik** | p<.05 | p<.05 | p<.05 | | p<.05 | p<.05 | p<.05 | | p<.05 | |
| **Başarı Odaklı Liderlik** | p<.05 | p<.05 | p<.05 | p<.05 | p<.05 | | | | | |

Yukarıdaki tabloya göre:

**1.** Liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları öğretmenlerin çalıştıkları okul tipi göre farklılaşmaktadır. B tipi okullarda çalışan öğretmenler, A tipi oku-

llarda çalışan öğretmenlere göre birlikte çalıştıkları okul müdürünün yönetsel yeterlikleri açısından liderlik standartları inanç boyutunda yer alan davranışları daha üst düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.

**2.** Cinsiyet değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

**3.** Yaş değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. 20 yaş ve 35 yaş grubu aralığında kalan öğretmenlerin liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

**4.** Medeni durum değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkı vardır. Özellikle İşbirliği Odaklı Liderlik ve Başarı Odaklı Liderlik faktörü açısından evli öğretmenler bekar öğretmenlere göre birlikte çalıştıkları okul müdürünün yönetsel yeterlikleri açsından liderlik standartları inanç boyutunda yer alan davranışları daha üst düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.

**5.** Öğretmenlerin en son mezun oldukları fakülte değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Özellikle eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve lisans tamamlamanın dışında diğer fakülte mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlere göre birlikte çalıştıkları okul müdürünün yönetsel yeterlikleri açsından liderlik standartları inanç boyutunda yer alan davranışları daha üst düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.

**6.** Branş değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır.Branş öğretmenleri ( Matematik,Türkçe, Fen Bilgisi, Resim, Müzik v.b.) sınıf öğretmenlerine göre birlikte çalıştıkları okul müdürünün yönetsel yeterlikleri açsından liderlik standartları inanç boyutunda yer alan davranışları daha üst düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.

**7.** Kıdem değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark vardır. Özellikle Toplumsal Yarar Odaklı liderlik ve Başarı Odaklı liderlik faktöründe yer alan maddelerdeki davranışları okul müdürlerinin sergileme düzeyleri ile ilgili olarak görüş bildiren öğretmenlerin mesleki kıdemi anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. 11 yıl ve daha fazla yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre birlikte çalıştıkları okul

müdürünün yönetsel yeterlikleri açsından liderlik standartları inanç boyutunda yer alan davranışları daha üst düzeyde sergiledikleri görüşündedirler.

**8.** Daha önce bir eğitim kurumunda yöneticilik yapmış olma değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

**9.** Daha önce bir hizmet içi eğitim programına katılmış olma değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

**10.** Daha önce katılmış olduğu hizmet içi eğitim programının içeriği değişkenine göre liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur.

**11.** Ayrıca, liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yüzdelik değerlerinin yer aldığı tablo 14 ve tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yanıtlarına göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdiği davranışlar Toplumsal Liderlik alanın inanç boyutuna ait " Öğrencileri topluma yarar sağlayan iyi birer vatandaş olarak hazırlamaya inanmaktadır.", "Okulun toplumun bütünleyici bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine inanmaktadır.",davranışları ile Öğretim Liderliği alanının inanç boyutuna ait "İyi eğitilmiş bir toplumun üst düzeyde ulusal bir yarar sağlayacağına inanmaktadır." ve "Okulun temel amacının "her çocuğun öğrenmesini sağlamak olduğuna inanmaktadır." davranışlarıdır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin en düşük düzeyde gerçekleştirdiği davranışlar ise Örgütsel Liderlik alanının inanç boyutuna ait " Etkili bir okul ortamı sağlamak için okul toplumunun tüm üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli, v.s.) yüksek düzeyde beklentiler içine girmesi gerektiğine inanmaktadır." davranışı ile Toplumsal Liderlik alanının inanç boyutuna ait "Ailelerin çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yaptıklarına inanmaktadır." davranışları yer almaktadır. Ancak bu genel olarak bakıldığında ilköğretim okulu öğretmenleri birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerinin liderlik yeterlik standartlarının inanç boyutuna ait davranışları "Her zaman" gerçekleştirdikleri görüşündedirler.

**Tablo 14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Birlikte Çalıştıkları Okul Müdürlerinin Yönetsel Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutuna İlişkin Görüşleri (%)**

| **Öğretim Odaklı Liderlik** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Ara sıra** | **Çoğu zaman** | **Her zaman** | **TOPLAM** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1.** Her çocuğun eğitilebileceğine inanmaktadır. | 0,8 | 3,0 | 6,4 | 36,6 | **53,1** | 100 |
| **2.** Okulun toplumun bütünleyici bir parçası olarak iş görmesi gerektiğine inanmaktadır. | 1,0 | 1,2 | 6,3 | 30,1 | **61,4** | 100 |
| **3.** Okulla ilgili kararlar alırken okul toplumunun tüm üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli v.s.) yararının gözetilmesi gerektiğine inanmaktadır. | 1,3 | 4,56 | 11,5 | 32,1 | **50,5** | 100 |
| **4.** Eğitimin toplumsal eşitlik ve hareketlilik için bir anahtar olduğuna inanmaktadır. | 0,7 | 4,5 | 8,5 | 31,8 | **54,4** | 100 |
| **5.** Okul yönetimi ile ilgili kararların öğrencilerin öğrenme düzeylerini yükseltmek yönünde alması gerektiğine inanmaktadır. | 2,4 | 3,5 | 12,0 | 29,6 | **52,5** | 100 |
| **6.** Okulun temel amacının ''her çocuğun öğrenmesini sağlamak'' olduğuna inanmaktadır. | 1,3 | 3,4 | 7,4 | 33,3 | **54,6** | 100 |
| **7.** Farklı kültür ve fikirleri tanımanın gerekliliğine inanmaktadır. | 2,1 | 4,6 | 15,1 | 29,7 | **48,5** | 100 |
| **İşbirliği Odaklı Liderlik** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Ara sıra** | **Çoğu zaman** | **Her zaman** | **TOPLAM** |
| **19.** Savunduğu ilkelerin sonuna kadar arkasında durmanın önemine inanmaktadır. | 2,0 | 4,6 | 13,4 | 33,1 | **46,9** | 100 |
| **20.** Olumlu bir okul atmosferi için birlikte çalıştığı personelin birbirlerine güvenmesi gerektiğine inanmaktadır. | 1,8 | 4,7 | 10,9 | 30,9 | **51,8** | 100 |
| **21.**Çocukların eğitimi ile ilgili olarak ailelerinin önerilerini dikkate almanın önemine inanmaktadır. | 2,3 | 5,5 | 17,9 | 36,2 | **38,1** | 100 |
| **22.** Kendisi dışındaki diğer insanlar içinde "yaşam boyu öğrenmeye " inanmaktadır. | 2,2 | 3,9 | 13,1 | 32,8 | **48,0** | 100 |
| **23.** Okulla ilgili her konuda okul topluluğunun (öğretmen, öğrenci, veli v.s.) tüm üyelerinin katkılarına-katılımcılığına inanmaktadır | 2,9 | 3,9 | 15,8 | 32,2 | **45,3** | 100 |
| **24.** Öğrenci haklarını korumak için yasal düzenlemelerden yararlanmaya inanmaktadır. | 3,7 | 5,9 | 16,2 | 33,7 | **40,5** | 100 |
| **25.** Savunduğu ilkelerin arkasında durmasının sonucunda ortaya çıkabilecek her türlü duruma katlanması gerektiğine inanmaktadır. | 2,2 | 7,7 | 12,0 | 30,6 | **47,5** | 100 |
| **30.** Ailelerin, ellerinde bulunan tüm kaynakları çocuklarının eğitimi için kullanmaları konusunda bilgilendirilmesinin önemine inanmaktadır. | 0,5 | 6,6 | 12,5 | **42,9** | 37,5 | 100 |
| **8.** Yüksek düzeyde bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okulun bir vizyona ( hedefe ) sahip olması gerektiğine inanmaktadır. | 2,0 | 5,1 | 8,1 | 30,3 | **54,5** | 100 |

**Tablo 15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Birlikte Çalıştıkları Okul Müdürlerinin Yönetsel Yeterliklerinin Liderlik Standartları İnanç Boyutuna İlişkin Görüşleri (%) ( Devamı)**

| **İşbirliği Odaklı Liderlik** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Ara sıra** | **Çoğu zaman** | **Her zaman** | **TOPLAM** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **9.** Doğru yöntem ve tekniklerin kullanılması durumunda bütün çocukların öğrenebileceğine inanmaktadır. | 1,0 | 4,5 | 9,2 | 33,4 | **51,8** | 100 |
| **Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Ara sıra** | **Çoğu zaman** | **Her zaman** | **TOPLAM** |
| **40.** Samimi bir okul ortamının oluşturulmasına inanmaktadır. | 3,4 | 2,0 | 8,7 | 33,1 | **52,9** | 100 |
| **42.** Güvenli ve destekleyici bir okul ortamının var olması gerektiğine inanmaktadır | 1,3 | 4,9 | 10,3 | 32,2 | **51,3** | 100 |
| **46.** Öğrencileri topluma yarar sağlayan iyi birer vatandaş olarak hazırlamaya inanır. | 1,2 | 3,0 | 9,0 | 26,9 | **60,0** | 100 |
| **50.** İyi eğitilmiş bir toplumun üst düzeyde ulusal bir yarar sağlayacağına inanmaktadır. | 1,0 | 3,2 | 6,5 | 25,9 | **63,4** | 100 |
| **Başarı Odaklı Liderlik** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Ara sıra** | **Çoğu zaman** | **Her zaman** | **TOPLAM** |
| **26.** Birlikte çalıştığı personelin yargılarına güvenmenin önemine inanmaktadır | 3,4 | 5,8 | 18,7 | **40,6** | 31,5 | 100 |
| **37.** Öğrencilere verilen fırsatları artırmak için yasal sistemlerden yararlanmaya inanmaktadır | 2,4 | 6,9 | 11,4 | 39,2 | **40,1** | 100 |
| **39**.Ailelerin çocuklarının eğitimi konusunda her zaman iyiyi istediklerine inanmaktadır. | 3,2 | 6,1 | 17,0 | 32,1 | **41,7** | 100 |
| **44.** Ailelerin çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yaptıklarına inanmaktadır. | 6,4 | 16,0 | 21,1 | **28,7** | 27,8 | 100 |
| **47.** Birlikte çalıştığı personelin başarısını ve performansını artırmak için yapılması gerekenleri araştırmaya inanmaktadır. | 4,4 | 4,7 | 12,2 | 33,0 | **45,7** | 100 |
| **48.** Etkili bir okul ortamı sağlamak için okul toplumunun tüm üyelerinin (öğretmen, öğrenci, veli, v.s.) yüksek düzeyde beklentiler içine girmesi gerektiğine inanmaktadır | 3,7 | 5,7 | 16,5 | **37,4** | 36,6 | 100 |
| **49.** Okulun tüm birimleriyle başarısını ve performansını artırmak için yapılması gerekenleri araştırmaya inanmaktadır. | 3,4 | 4,5 | 12,7 | 30,8 | **48,6"** | 100 |

**Tartışma**

Genel olarak bakıldığında liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde genel olarak cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklığın olmadığı görülmektedir. Sadece Toplumsal Yarar Odaklı Liderlik faktöründe cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılığa neden olmaktadır.

Bu bulgu Çağan'ın (1998) araştırmasında elde ettiği bulguyu destekler niteliktedir. Çağan ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik becerilerini gösterme düzeyleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Ayrıca yine bu bulgu Kaya 'nın (2002) ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi konulu araştırması sonucunda elde ettiği bulgularla da örtüşmektedir. Kaya, öğretmenlerin cinsiyetleri okul müdürlerinin yöneticilik-liderlik davranışlarına ilişkin algılarında belirleyici bir değişken olmadığını sonucuna varmıştır.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklığın olduğu görülmektedir. Genel olarak 20 yaş ve 35 yaş grubu aralığında kalan öğretmenlerin liderlik standartları inanç boyutu açısından ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Benzer bir sonuç da Alıç 'ın (1985) araştırmasında göze çarpmaktadır. Alıç araştırmasında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını en genç gruba dahil öğretmenlerin en ileriki yaş grubundan daha olumlu algıladıkları bulgusunu elde etmiştir. Bu bulgu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında üniversitede aldıkları bilgilerin henüz yeni olmasından kaynaklanabilir.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde en son mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklığın olduğu görülmektedir.Özellikle eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve lisans tamamlamanın dışında diğer fakülte mezunu öğretmenler, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve lisans tamamlama mezunu öğretmenlere göre daha olumlu bir görüş bildirmektedir. Çağan(1998) tarafından yapılan araştırma bulguları ise bu bulgunun tam aksini işaret etmektedir. Çağan öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun okul müdürlerinin liderlik becerilerini gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında önemli bir farklılığa neden olmadığını bulmuştur. Asıl işlevi öğretmen yetiştirmek olan fakültelerin özellikle eğitim yönetimi alnında verdiği eğitimin yeterli olup olmadığı tartışma konusudur.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde branş değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Branş öğretmenleri ( Matematik,Türkçe, Fen Bilgisi, Resim, Müzik v.b.) sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde yönetim bilimi konusunda farklı bir eğitim almamış olmaları, aynı sistem ve süreçten geçmiş olmaları onların benzer düşüncelerde olmasını gerektirirken farklılık göstermiştir. Bu da dikkat çekici bir noktadır.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendi-

ğinde kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Özellikle Toplumsal Yarar Odaklı liderlik ve Başarı Odaklı liderlik faktöründe yer alan maddelerdeki davranışları okul müdürlerinin sergileme düzeyleri ile ilgili olarak görüş bildiren öğretmenlerin mesleki kıdemi anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. 11 yıl ve daha fazla yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha olumlu bir görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik meslek kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenler meslekte yeni ve tecrübesiz olmaları birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin davranışlarını analiz edebilme kabiliyetlerini etkilemektedir. Diğer taraftan uzun yıllar öğretmenlik mesleğinin içinde bulunun mesleki kıdemi 11 yıl ve daha fazla olan öğretmenler ise mesleki tecrübenin getirdiği kıyaslama yapma avantajından dolayı birlikte çalıştıkları okul müdürlerini daha kolay analiz edebilmektedirler. Yine bu bulgu Çağan 'ın (1998) bulguları ile örtüşmektedir. Çağan 11-20 ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. 1-10 yıllık öğretmenler okul müdürlerinin liderlik davranışlarını gösterme derecelerine daha olumsuz bakmaktadır. Ancak bu bulgu Kaya 'nın (2002) yaptığı araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir. Kaya araştırma sonucunda meslekte 1-5 yıldır görevli olan yeni öğretmenlerin, diğer hizmet süresi kategorilerinde yer alan öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin yöneticilik ve liderlik özelliklerini daha yüksek düzeylerde geliştirdikleri yönünde görüş bildirdikleri bulgusunu elde etmiştir.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde bir hizmet içi eğitim programına katılma değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha önce bir hizmet içi programa katılmış olmaları ya da katılmamış olmaları öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılığa neden olmamaktadır. Düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının sadece kağıt üzerinde kalan bir formaliteden ibaret olması, bu kursların içerik ve eğitim öğretim ortamı açısından güncellenmemesi hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin benzer görüş bildirmelerinin sebepleri arasında sayılabilir.

Liderlik standartları inanç boyutu açısından öğretmenlerin ilköğretim okulu müdürlerinin yönetsel alandaki yeterliklerine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde katıldığı hizmet içi eğitim programının içeriği değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programının içeriğinin farlılaşmasına rağmen benzer görüşler bildirmişlerdir. Düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının içerik ve düzenlenme amacının kağıt üstünde kalması, öğretmenlerin ihtiyaçları, güncel ve teknolojik uyarlamalardan uzak olması bu kursların verim ve kalitesini düşürmektedir. Bu durum öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programının içeriğinin farklılaşmasına rağmen eşdeğer görüşler bildirmelerinin sebeplerinden bir olabilir.

Araştırma bulgularının ışığında bu uygulamalara yeni ve bilimsel bir bakış açıcı kazandırılarak okul yöneticisi yetiştirme ve seçme uygulamalarına yeni ölçütler getirilmelidir.Bu doğrultuda başarılı örgütlerin bu başarılarının altında yatan etken başarılı iş görenlerdir. Daha da önemlisi başarılı iş görenlerin seçimi için geliştirdikleri doğ-

ru ve istikrarlı politikalarıdır. Bir örgütün iş gören seçimi politikasının da çıkış noktasında "kimler, hangi vasıfları ile bu işi yapabilirler?" anlayışının yer alması gerekir. Araştırma sonucunda öğretmenler birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin en çok toplumsal liderlik ve öğretimsel liderlik alanlarına ait davranışları sergilediğini diğer yandan da vizyoner liderlik, politik liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik ve etik liderlik alanlarına ait davranışları ise daha az sergilediklerini ortaya koymuşlardır. MEB 'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görevlendirilecek okul müdürlerinin seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atanmasına ilişkin uygulamalar tekrar gözden geçirilerek özellikle gelişmiş ülkelerdeki uygulamaların dikkatlice incelenmesi gerekmektedir.

**Kaynakça**


AÇIKALIN, Aytaç (1998). **Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ALIÇ, Mehmet (1985). **Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler,** Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

**http/www.ccsso.org/isllc**, CCSSO ( THE Council of Chief State School Officers), (1999), Work in Progress. The Newsletter of ISLLC of the CCSSO, 1 Ocak 2001.

http://www.ccsso.org/pressrls.htm, CCSSO Pres Relase, (2005) "*Council of Chief State Officers Releases Standards Based Professional Development*," 5 Mayıs 2005.

CEYLAN, Memduh (1998). "*Yüksek Öğretim Kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi",* **Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Güz 1998, S.16, ss. 485-502

ÇAĞAN, Veli (1998). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Liderlik ve Denetim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

GEDİKOĞLU, Tokay (2005)." *Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri".* **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, Haziran 2005, S.1, s.s.66-80

**http// www.yayim.meb.gov.tr**, "*Milli Eğitim Bankalığı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma", Erdoğan* GÜNAY, 1Şubat 2004.

GÜNGÖR, Hasan Ferhat (2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri**. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC), (1996). "*Standards for School Leaders".* Washington D.C: The Council of Chief State school Officers (CCSSO), pp. 6-7-8.

KAYA, Ülkü Selcan (2002). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik-Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara.

ŞİŞMAN Mehmet. ve TURAN Selahattin (2000). "*Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler*", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** , 3(4) s.s. 68-87.

ŞİŞMAN Mehmet (2002 ). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

TOKLUCU, Ekrem (2000). "*Yönetici Seçme Sınavlar"* **Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi** , Bahar 2000, S.22 *s.s.* 313-323.

TÖREMEN Fatih ve KOLAY Yakup (2003). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler***, Milli Eğitim**, Güz 2003, S.160, www.yayimlar.meb.gov.tr.

# THE ADMINISTRATIVE PROFICIENCY OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS WITH REGARD TO DISPOSITION ASPECT OF LEADERSHIP STANDARDS

**Tokay GEDİKOĞLU***

**Sanem BÜLBÜL****

**Abstract**

This study was conducted to analize the administrative proficiency of primary school principals with regard to disposition aspect of leadership standards.According to statistical analysis of the data, teachers found their principals adequate with regard to disposition aspect of 6 leadership standards. While statistically significant differences were found between the perceptions of teachers in terms of school type, age, marital status, school graduated, subject area, experience in teaching; no statistically significant differences were found in terms of gender, administratıon experience, participation in inservice training programs and the content of the inservice training. According to the perceptions of the teachers, the highest level of behaviours which the principals demonstrated were disposition aspect of Community and Organizational Leadership styles.

**Key Word:** Leadersship, school principals, standart, proficiency

* It was presented As a Poster Announcement in the 15th Educational Sciences Congress on 3-15 September in Muğla University.

** Prof. Dr.; Gaziantep University, Dean of Faculty of Education. ADRESS: Deanship of Gaziantep University.

*** Cemil Alevli Primary School Teacher. ADRESS:Atatürk Bulvarı Nurettin Erel apt. No:69/12 Şahinbey /Gaziantep

# EĞİTİM DENETİMİNDE KALİTE YÖNETİMİ

**Celal GÜLŞEN***

**Özet**

Bu araştırmanın amacı, "Toplam Kalite Yönetimi (TKY)'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği"ni ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaçla ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınarak, görüşler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Araştırma için gerekli verileri toplamak amacıyla ilköğretim müfettişlerine yönelik iki bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yer verilirken, ikinci bölümünde TKY'nin "Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim Boyutu" faktörlerine ilişkin olarak toplam 48 önermeye yer verilmiştir.

Anket, araştırma evreni olarak seçilen Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişlerinin tamamına uygulanmış olup, ankete, ilköğretim müfettişlerin % 82.68'i (148 ilköğretim müfettişi) katılarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Yapılan istatistik analizlerine göre; İlköğretim müfettişleri "TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği" ile ilgili önermelere genel ortalama olarak "çok" derecede katılmaktadırlar. Elde edilen bulgular ışığında "TKY'nin Eğitimde Denetim Sistemine Uygulanabilirliği"nin sağlanmasına katkıda bulunmaya yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler**: Toplam kalite, toplam kalite yönetimi, kalite kontrol, müşteri tatmini, teftiş

## Giriş

Günümüz dünyasında hemen her alanda baş döndürücü bir hızla seyreden değişim ve gelişmelerde, örgütlerin insanlar için varolduğu düşüncesinin yönetim felsefelerini şekillendirmeye başladığı dikkate alındığında, hammaddesi insanlar olan eğitim örgütlerinin de insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarını benimsemesi gerekmektedir. Çünkü bu değişim ve gelişmeler karşısında diğer bütün örgütlerin olduğu gibi eğitim örgütlerinin de kayıtsız kalamayacağı kabul edilmesi gereken bir realitedir. Bu realiteden hareketle eğitim örgütlerinde de hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için insanı merkeze alan çağdaş yönetim yaklaşımlarına oryantasyon zorunlu görülmektedir (Açıkalın, 1994: 3).

* Yard. Doç. Dr.; Nevşehir Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Eğitim örgütlerinde hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı yapılan kontrol ve değerlendirmelerden anlaşılmaktadır. Türk eğitim sistemindeki kontrol ve değerlendirmeler, ilgili mevzuatları doğrultusunda bakanlık ve ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Araştırma kapsamımızın içerisinde olan ilköğretim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri ise ilköğretim müfettişleri tarafından kontrol edilerek değerlendirilmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html).

Eğitim sistemimizin temelini oluşturan ilköğretim kurumlarının belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli bir görev icra eden ilköğretim müfettişlerinin yönetim anlayışları, belirlenen amaçların gerçekleşme düzeyini etkileyeceğinden, bunun çağdaş kabul edilen yönetim anlayışlarıyla örtüşüp örtüşmediğinin tespit edilmesi de büyük önem arz etmektedir. Özden (1998: 44)'in aktardığına göre Deming, TKY'nin kurumlarda en üst yöneticiler tarafından başlatılması gerektiğine inanmaktadır. Taşra teşkilatında görev yapan ilköğretim müfettişleri de üst düzey yöneticiler olduğundan, araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği ile ilgili önermelerden oluşan ilköğretim müfettişlerine yönelik bir anket hazırlanmıştır. Uzman görüşüne başvurularak hazırlanan bu anket, evren olarak alınan Ankara ilinde görev yapan ilköğretim müfettişlerine uygulanmıştır.

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek olarak ele aldığımızda, bu amaçları gerçekleştirecek olan eğitim örgütlerinin dünyadaki değişme ve gelişmeler karşısında kayıtsız kalmayarak yönetim felsefelerini çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre şekillendirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülşen, 2000: 3).

Eğitimde toplam kalite, eğitimi diğer sistemler gibi bir sosyal sistem olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Eğitim sistemlerinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için bütün paydaşların (öğrenciler, aileler, öğretmenler, yöneticiler, denetleyiciler, tedarikçiler, sponsorlar vb.) eşgüdümlü olarak çalışmaları gereklidir. Ayrıca eğitim sisteminin işleyişindeki fiziki unsurlar da (okul binaları, labaratuvar, ders araç gereçleri, derslik vb.) etkilidir. Bunun yanında diğer kaynaklar, programlar, rehberlik hizmetleri ve amaçların açık olarak bilinmesi de hedeflere ulaşmada etkin rol oynamaktadır (Gülşen. 2000: 54-55).

**TKY'nin Öğeleri ve İlkeleri**

Toplam Kalite Yönetimi (TKY), hataları belirleyip ayıklama felsefesini bir kenara bırakarak, hataların oluşmasına baştan izin vermeyen, bütün personelin katılımıyla sürekli gelişim ve mükemmele ulaşma (kaizen) için eğitimin gerekli görüldüğü, müşterilerinin tatminine ve mutluluğuna önem veren, bir organizasyonun bütün fonksiyonlarında verimliliği ve gelişimi teşvik eden bir yönetim anlayışı olarak tanımlanabilir (Soylu, 1998, 196; Özdemir, 1997, 34; Pırnar, 1997, 5)

Müşteri beklentilerine duyarlılık, hızlı ve yerinde hizmet, istekleri karşılamada esneklik, tüm sosyal paydaşların dengeli mutluluğu, sürekli iyileşme, hizmette çeşitlendirme, çalışanların motivasyonu, müşteriye yakınlık gibi belli başlı öğeleri olduğu vurgulanan TKY anlayışının amacına ulaşabilmesı için aşağıda belirtilen tüm öğelerinin dikkate alınarak bir bütün halinde tutarlı ve planlı bir şekilde uygulamaya konulması gerekmektedir (Gülşen, 2000: 17-18; Kavrakoğlu (1996: 19-21).

Bu öğeler şunlardır:

1. Örgütlerin kalite amaç ve politikalarının gerçekleştirilebilmesi, iletilmek istenilen materyalin ilgili herkes tarafından anlaşılabilmesi amacıyla bilgi, kanaat ya da düşüncelerin konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi veya değiştirilmesi olarak tanımlanabilen iletişime (Silliars, 1995: 1) dayandığı kabul edildiğinden, TKY amaç ve politikaları da açıkça izah edilmelidir.

2. Örgüt çalışanlarınca müşterilerin ihtiyaç ve beklentileri doğru bir şekilde tespit edilerek, tatminlerine öncelik verilmelidir.

3. Çalışmaların ileriye yönelik bilinçli şekilde programlanması için, hedeflerle yönetim ilkelerinin esasları uygulanarak hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı izlenilmelidir.

4. Sürekli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla çalışanlara sürekli eğitim verilmelidir.

5. İşletme bünyesinde gerçekleşen olaylardaki sebep sonuç ilişkileri istatistiksel metotlarla ve ürünleri üreten prosesleri kontrol edici bir yaklaşımla incelenmelidir.

6. Çalışanların karşılaştıkları problemleri kendilerinin çözmesi esasına dayanan kalite çemberleri (KÇ) çalışması, yönetim tarafından desteklenmelidir.

7. Prodüktivite çalışmalarının yönetim tarafından yönlendirilmesi gereklidir.

8. Kalite maliyetleri yönetim tarafından hesaplanmalı ve kalitesizliğin sebep olduğu kayıplar tüm çalışanlara açıklanmalıdır.

9. Arızaları ve hataları sıfıra indirecek şekilde bakım planlaması yapılmalıdır.

10. Tedarikçilerle ekip çalışmaları niteliğinde işbirliğine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

11. Sistemdeki hata ve aksaklıkları saptamaya yönelik olarak belli aralıklarla veya özel koşullarda kalite denetimleri gerçekleştirilmelidir.

Toplam Kalite Yönetimi konusunda Deming tarafından ileri sürülen ve her biri ayrı bir makale konusu olacak kadar önemli olan ilkeler, kurumlarda TKY anlayışının yerleşmesinde ve gelişmesinde büyük etki yapmıştır. Sürekli gelişmeyi yaşam felsefesi haline getirmiş, analitik düşünen, takım çalışması anlayışına açık ve esnek, bilgiyi arayan ve ona erişebilen, öğrenmeye istekli, kişisel kaliteleri yüksek ve kendini gerçekleştirmeye çalışan, inanan, girişimci, özgüvenli, ulusal ve evrensel değerlere sahip 21. yüzyıl insanını yetiştirebilmek için, her okulun ayrı ayrı birer kalite okuluna dönüşmesi gerekmektedir. Bunun için de Deming'in TKY ilkelerinin özgünleştirilerek iyice özümsenmesi ve benimsenerek eğitim örgütlerine uygulanması büyük önem arz etmektedir (Gülşen, 2000: 155-156).

Deming tarafından ileri sürülen ve her biri ayrı bir makale konusu olacak kadar önemli olan ilkeler, kurumlarda TKY anlayışının yerleşmesinde ve gelişmesinde büyük etki yapmıştır. Deming dışında da TKY ile ilgili birçok ilke ileri sürülmüştür. Bu ilkelerden özellikle müşteri tatmini, sürekli gelişme (kaizen), üst yönetim liderliği, tüm çalışanların katılımı, etkili sorun çözme, sürekli eğitim, örgüt kültürü ile ölçüm ve istatistik üzerinde duran ilkeler TKY kültürünün bir yaşam biçimi haline gelmesi sürecinde büyük katkı sağlamışlardır (Argüden, 2000; Bonstingl, 2000; Ensari, 1999; Gülşen, 2008: 58-63; Kavrakoğlu, 1996; Uysal, 1998, Weaver, 1997).

**Eğitimde TKY'nin Uygulanması**

Eğitim örgütlerini üyelerinin oynadığı rollerden meydana gelen bir sistem olarak düşündüğümüzde sistemin fonksiyonuna katkıda bulunan ve spesifik (özel) fonksiyonları sağlayan bir çok bireysel parça ile karekterize edilen onu etkileyen ve ondan etkilenen başka sistemlerin olduğunu da kabul etmemiz gerekecektir (Feigenbaum, 1961, 108). Çünkü sistemlerin birbirine bağımlı olduğu ve birindeki değişmenin diğerlerini de etkilediği kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 1991, 77).

Bu genel kabul ile her yeni gün onlarca-yüzlerce bilginin üretildiği, yeni anlayışların yaşamı şekillendirdiği günümüzde, eğitim örgütlerinin de değişim ve yenilikler karşısında duyarsız kalması beklenemezdi. Sanayi sektörüne göre belirli bir gecikme ile birlikte, eğitim örgütleri de değişim ve yeniliklere duyarsız kalmayarak yönetim felsefelerini çağın ve geleceğin gereklerine göre şekillendirmek üzere harakete geçmiştir. Öyle ki ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) günümüzün en popüler yönetim anlayışlarından olan TKY'nin eğitim sistemine uygulanabilmesini temin için bir dizi yasal düzenleme yapmıştır. Toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında bir yaşam biçimi haline gelmesini temin etmeye yönelik kurumsal performans değerlendirmelerini standart hale getirecek düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır (http://personel.meb.gov.tr/daireler/index.asp).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlar arasında bir kurumun bir standart/model çerçevesinde etkinlik ve verimliliğinin belirlenmesi olarak tanımlanan kurumsal performans değerlendirmesinde Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen ve bu gün için 40.000'den fazla kurum ve kuruluş tarafından kullanılan "Mükemmellik Modeli" esas alınmaktadır. Bu modele göre toplam 9 kriterde değerlendirmeler yapılarak kurumlar ve ekipler bazında eğitim örgütlerinde TKY ödülleri verilerek, kalitenin bir yaşam biçimi haline gelmesini sistematikleştirecek çalışmalar geliştirilerek sürdürülebilir hale getirilmeye çalışılmaktadır (Çetin, 2007: 28).

TKY'nin, bir yaşam felsefesi ve bir zihin işi olduğu düşüncesiyle başlayıp, tasarımla şekillendiği düşünüldüğünde kalitenin sağlanabilmesi için eğitime büyük görev düşmektedir. Uysal (1998: 17-18)'a göre eğitim, değişiklik ihtiyacını ortaya atar; gelişim ve değişimin tamamlanmasındaki esasları temin eder; bunun için de motivasyon, eğitim ve geliştirme, iletişim ve malzeme kaynaklarının kullanılması anahtar unsurlar olarak kabul edilir.

Doğru üretimi ilk defasında yapmayı ve bunu her defasında tekrarlamayı hedefleyen TKY, eğitim örgütlerinde de bir bütün olarak etkinliği sağlamayı, esnekliğe ulaşmayı ve rekabet gücüne erişebilmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi, insana verilen değerin artmasını gündeme getirmektedir (Peker, 1996(a): 55). Eğitim sisteminde insana verilen değerin göstergesi de eğitim kurumlarındaki programlarla kendini göstermektedir. Eğitim kurumlarımızda şimdiki ve gelecekteki yaşamda gerekli olacak bilgileri kazanmış, bildiklerini uygulayabilen bireyler yetiştirmek temel amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu amaca ulaşmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin de sistem içerisinde geliştirilmesinde en büyük rol, ilköğretim müfettişlerine düşmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin üstlendiği liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik ve araştırma rolleriyle öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolleri dikkate alındığında toplam kalite anlayışının öncelikle müfettişler arasında benimsenmesi önem arz etmektedir Eğitim örgütlerinde TKY kültürünün yerleşmesinde ilköğretim müfettişleri önemli bir konuma sahiptirler. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin değişim ve gelişmeleri izleyerek, her birinin birer değişim ve gelişim öncüsü olması, okullara kalite kültürünün yerleşmesini sağlayacak şekilde gayret göstermesi gerekli görülmektedir (Başar, 1993: 11-27; Pehlivan, 1998: 250; Taymaz, 1982: 22-23,211). Bu gereklilikten hareketle de ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşlerinin öğrenilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

Bu amaç çerçevesinde, araştırmada, "Toplam Kalite Yönetiminin; Kalite Anlayışı, Kalite Kontrolü, Müşteri Tatmini, Örgütsel Boyut, Yönetici Rolü ve Denetim" alanlarında eğitim sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri nelerdir?" ve "Toplam Kalite Yönetiminin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorularına cevap aranmıştır.

**Araştırma Modeli**

Bu araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Araştırma ile TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri yardımı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, bu yönüyle betimsel bir çalışma niteliğindedir.

**Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Bu araştırmanın evrenini MEB bünyesinde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Evrendeki İlköğretim müfettişlerinin sayısı az olduğu için ayrıca örneklem alınmamış ve evrenin tamamına (179 ilköğretim müfettişi) örneklem olarak ulaşılmıştır. Bu örneklem grubuna uygulanan anket sonucunda, ilköğretim müfettiş yardımcısı olmadığı görüldüğünden araştırmanın hiçbir aşamasında ilköğretim müfettiş yardımcısından bahsedilmemiştir. Bu nedenle Çizelge-1'de sadece ilköğretim müfettişlerinin ankete katılım frekans ve yüzdeleri gösterilmiştir.

**Çizelge–1: Anket Uygulanan İlköğretim Müfettişlerinin Ankete Katılım Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımlar**

| GÖREV | Ankete Katılıp Cevap Verenler | | | | Ankete Cevap Vermeyenler | | | | TOPLAM | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ERKEK | | BAYAN | | ERKEK | | BAYAN | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İlköğretim Müfettişi | 136 | 83.95 | 12 | 70.59 | 26 | 16.05 | 5 | 29.41 | 179 | 100 |
| TOPLAM | 136 | 83.95 | 12 | 70.59 | 26 | 16.05 | 5 | 29,41 | 179 | 100 |
| GENEL TOPLAM | f=148 %82.68 | | | | f=31 %17.32 | | | | 179 | 100 |

**Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi**

Öncelikle araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen veriler yardımıyla TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliğine ilişkin gerekli veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler yardımıyla, uzman görüşleri de alınarak altı bölüm ve 48 önermeden (maddeden) oluşan veri toplama aracı (anket) geliştirilmiştir.

Geliştirilen anket uygulama yapılmadan önce, Artvin ilinde görev yapan ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılarına uygulanarak ön denemesi yapılmıştır. Ön deneme sonuçlarına göre anketin *Alpha güvenirlik katsayısı* **.9559** olarak bulunmuştur. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla ise uzman görüşleri alınmıştır.

**Veriler ve Toplanması**

Ön deneme sonuçları ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen anket yardımı ile araştırmaya ilişkin veriler Ankara İli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'nda görev yapan ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda"Beşli Likert Ölçeği" kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğu düşüncesinden hareketle de ölçeğin puan aralıkları "Hiç (1):1.00-1.79; Az (2): 1.80-2.59; Orta (3): 2.60-3.39; Çok (4): 3.40-4.19; Tam (5): 4.20-5.00" şeklinde belirlenmiştir.

**Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması**

Ölçme araçları ile toplanan verilerin çözümlenmesinde; SPSS paket programından yararlanılarak, ilköğretim müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri ile görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır.

**Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Alt amaçlarda yer alan her bir soruya ilişkin bulgular burada tek tek ele alınmış ve yorumlanmıştır.

**1. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri**

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri TKY'nin "Kalite Anlayışı", "Kalite Kontrolü", "Müşteri Tatmini", "Örgütsel Boyut", "Yönetici Rolü" ve "Denetim" boyutları açısından ayrı ayrı ele alınmış ve görüşlere ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) değerleri verilerek yorumlanmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri arasında "*cinsiyet*" değişkenine göre aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan t-testi sonuçları ise tablo olarak verilmeyip, sadece sonuçlara yer verilerek yorumlanmıştır.

### 1.1 İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna Yönelik Görüşleri

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Kalite Anlayışı" açısından 10 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 1'de görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo-1: İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Anlayışı" Boyutuna İlişkin Görüşleri**

| Kalite Anlayışı Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını araya-yarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır. | - | | - | 1,4 | 16 | 10,8 | 95 | 64,2 | 35 | 23,6 | 4,10 | ,62 |
| 2. Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde öğretmenlere sorumluluk verilmelidir. | - | - | - | - | 16 | 10,8 | 80 | 54,1 | 52 | 35,1 | 4,24 | ,63 |
| 3. Okulda başarının arttırılmasında çevrenin (velilerin vb.) görüşleri de alınarak işbirliği sağlanmalıdır. | | | 2 | 1,4 | 24 | 16,2 | 79 | 53,4 | 43 | 29,1 | 4,10 | ,70 |
| 4. Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir. | 14 | 9,5 | 18 | 12,2 | 65 | 43,9 | 38 | 25,7 | 13 | 8,8 | 3,12 | 1,02 |
| 5. Okulda başarının arttırılmasında öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 27 | 18,2 | 79 | 53,4 | 38 | 25,7 | 4,02 | ,74 |
| 6. Okulun başarısı öğrencilerin aldıkları test puanları ile değil, amaçlar yönündeki davranış değişiklikleriyle ölçülmelidir. | 2 | 1,4 | - | - | 6 | 4,1 | 79 | 53,4 | 61 | 41,2 | 4,33 | ,68 |
| 7. Okulun başarısı öğrencilerin, velilerin ve çevrenin okuldaki verilen eğitimden ne derecede doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | - | - | - | - | 21 | 14,2 | 95 | 64,2 | 32 | 21,6 | 4,07 | ,59 |
| 8. Okulun başarısı okul çalışanlarının ne derece doyum elde ettiklerine bağlı olarak belirlenmelidir. | - | - | 13 | 8,8 | 36 | 24,3 | 76 | 51,4 | 23 | 15,5 | 3,73 | ,82 |
| 9. Okul başarısının tespitinde fiziki ortamların (bina, tesis, donanım, araç-gereç vb.) yeterliliği ve niteliği dikkate alınmalıdır. | 4 | 2,7 | - | - | 29 | 19,6 | 56 | 37,8 | 59 | 39,9 | 4,12 | ,91 |
| 10.Eğitimde üretim (bilgi) den çok, üretim (bilgi edinme ve üretme) yeteneğinin arttırılması kontrol edilmelidir. | | | 4 | 2,7 | 4 | 2,7 | 86 | 58,1 | 54 | 36,5 | 4,28 | ,64 |
| Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma | | | | | | | | | | | 4,01 | ,34 |

Tablo 1'de TKY'nin "Kalite Anlayışı" boyutunun eğitim sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%8,8) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yalnızca, *"Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir"* önermesine müfettişlerin yaklaşık 1/5'inin "hiç" katılmadıkları veya "az" katıldıkları anlaşılmak-

tadır. Bu önerme dışındaki bütün önermelere müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun "çok" veya "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (% 66-% 94.6). Yani ilköğretim müfettişlerinin büyük bir çoğunluğu bu boyuttaki hemen bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Kalite Anlayışı" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\overline{X}$=3.12 ile $\overline{X}$ =4.33 arasında değiştiği 10 maddeden 9'unun "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer alığı, yalnızca bir maddenin (*Okulda başarının arttırılmasında ve sürekliliğinde eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmelidir*) ise "orta" düzeyde katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\overline{X}$=4.01 ) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. *"Okulun hedefi bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olmalıdır"* önermesi hakkında (t=2,88) bayan ve erkek müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre bayan müfettişler bu önermeye "çok" düzeyinde katılırken, erkek müfettişler "tam" düzeyinde katılmaktadırlar. Ancak genel olarak düşünüldüğünde her iki grubun da bu önermenin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına taraf oldukları söylenebilir.

### 1.2. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna Yönelik Görüşleri

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Kalite Kontrolü" açısından 7 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 2'de görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo 2-İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Kalite Kontrolü" Boyutuna İlişkin Görüşleri**

| Kalite Kontrolü Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme, öğretme sürecini düzeltme ve geliştirmeye yardım etmek amacıyla yapılmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 76 | 51,4 | 58 | 39,2 | 4,29 | ,63 |
| 2. Okuldaki kontrollerde odak noktasına mevzuatları değil, eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısını alan yeni bir felsefe benimsenmelidir. | 2 | 1,4 | 2 | 1,4 | 14 | 9,5 | 78 | 52,7 | 52 | 35,1 | 4,18 | ,76 |
| 3. Kaliteyi müşteri (Personel, öğrenci, veli, piyasa vb.) memnuniyetinin belirleyip kontrol ettiği anlayışı benimsenmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 25 | 16,9 | 86 | 58,1 | 33 | 22,3 | 4,00 | ,70 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Okulda kontrol, hatayı ve eksikliği bulmak amacıyla değil, kaliteyi geliştirmek amacıyla yapılmalıdır. | 2 | 1,4 | 2 | 1,4 | 20 | 13,5 | 55 | 37,2 | 69 | 46,6 | 4,26 | ,84 |
| 5. Okulda öğretmenlerin bireysel başarısından çok bütün halinde başarıyı tespite yönelik kontrol yapılmalıdır. | - | - | 6 | 4,1 | 23 | 15,5 | 83 | 56,1 | 36 | 24,3 | 4,00 | ,75 |
| 6. Kalitenin kontrol edilmesi için sürekli olarak öğretmen öğrenci, aile ve çevreden (üst okul, piyasa vb.) dönüt alınmalıdır. | - | - | - | - | 16 | 10,8 | 78 | 52,7 | 54 | 36,5 | 4,25 | ,64 |
| 7. Öğrenme, öğretme stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmeli ve objektif kriterler (ölçekler) ile kontrol edilmelidir. | | | 2 | 1,4 | 11 | 7,4 | 74 | 50,0 | 61 | 41,2 | 4,31 | ,66 |
| **Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma** | | | | | | | | | | | 4,18 | ,41 |

Tablo 2' de TKY'nin "Kalite Kontrolü" boyutunun ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0 - %4,1) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin hemen hiçbir söz konusu önermelere ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmamaktadır. Müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya" tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%80,4 - %91,2). Yani ilköğretim müfettişlerinin 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin İlköğretime ve ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Kalite Kontrolü" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\overline{X}$=4,00 ile $\overline{X}$=4.31 arasında değiştiği yedi maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer alığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\overline{X}$=4,18 ) anlaşılmaktadır. Söz konusu ortalamanın "tam" kategorisine de çok yakın olduğu görülmektedir. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu yedi önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

**1.3. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna Yönelik Görüşleri:**

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Müşteri Tatmini" açısından 6 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 3'de görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo 3- İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Müşteri Tatmini" Boyutuna İlişkin Görüşleri**

| Müşteri Tatminiı Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Okul, öğrencilerin gelişmesinde velileri, müşteri ve başarıya ulaşmada ortakları olarak görmelidir. | - | - | - | - | 27 | 18,2 | 72 | 48,6 | 49 | 33,1 | 4,14 | ,70 |
| 2. Okulda başarı ve kalitenin göstergesi, okulun belirlediği ölçütler değil, okulun hizmet sunduğu çevrenin memnuniyeti olmalıdır. | 4 | 2,7 | 12 | 8,1 | 31 | 20,9 | 72 | 48,6 | 29 | 19,6 | 3,74 | ,95 |
| 3. Okul, öğrencilerinin eğitim, öğretimle ilgili şikayet eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 2 | 1,4 | 26 | 17,6 | 83 | 56,1 | 37 | 25,0 | 4,04 | ,69 |
| 4. Okul çalışanlarının (öğretmen, idareci, memur vb.) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 24 | 16,2 | 78 | 52,7 | 42 | 28,4 | 4,06 | ,74 |
| 5. Okul çevrenin (aile, piyasa, alt ve üst okul vb) eğitim öğretimle ilgili şikayet, eleştiri ve beklentilerini değerlendirmelidir. | - | - | 8 | 5,4 | 27 | 18,2 | 69 | 46,6 | 44 | 29,7 | 4,00 | ,83 |
| 6. Okul, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin eğitim öğretim dışındaki özel yaşamlarıyla ilgili şikayet ve beklentilerini imkanlar ölçüsünde değerlendirebilmelidir | 4 | 2,7 | 8 | 5,4 | 26 | 17,6 | 84 | 56,8 | 26 | 17,6 | 3,81 | ,88 |
| **Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma** | | | | | | | | | | | 3,97 | ,50 |

Tablo 3'te TKY'nin "Müşteri Tatmini" boyutunun ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%10,8) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin yalnızca 1/10'u söz konusu önermelerden bazılarına ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmaktadırlar.

Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya" tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%68,2-%81,7). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 7/10'u ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Müşteri Tatmini" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}$=3,74 ile $\bar{X}$=4.14 arasında değiştiği altı maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer alığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "çok" kategorisinde yer aldığı ($\bar{X}$=3,97 ) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre de her iki grubun da bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

**1.4. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na Yönelik Görüşleri:**

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Örgütsel Boyut" açısından 9 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 4'de görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo 4. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Örgütsel Boyutu"na İlişkin Görüşleri**

| Örgütsel Boyuta İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Eğitimin fonksiyonları ve örgütsel ilişkiler gelecek düşünülerek hazırlanmalıdır. | - | - | - | - | 24 | 16,2 | 71 | 48,0 | 53 | 35,8 | 4,19 | ,69 |
| 2. Okulda öğretmenler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 57 | 38,5 | 77 | 52,0 | 4,42 | ,66 |
| 3. Okulda öğrenciler birbirine rakip değil aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 14 | 9,5 | 73 | 49,3 | 57 | 38,5 | 4,23 | ,73 |
| 4. Okul öğretmenlerin öğrencilere bilgi sundukları ve öğrencilerin de ezberledikleri yer değil; öğrencilerin işlerini daha iyi nasıl yapacaklarını diğer öğrenci ve öğretmenlerle etkileşim içinde öğrendikleri yer olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 19 | 12,8 | 58 | 39,2 | 67 | 45,3 | 4,27 | ,78 |
| 5. Okul, bilgi aktarımına değil; bilgi üretimine yönelik olarak düzenlenmelidir. | - | - | 4 | 2,7 | 18 | 12,2 | 52 | 35,1 | 74 | 50,0 | 4,32 | ,79 |
| 6. Okul çalışanları (idareci, öğretmen, öğrenci vb.) ayrı ve bağımsız değil; birlikte bir ekip, bir takım halinde çalışmalıdır. | - | - | - | - | 5 | 3,4 | 58 | 39,2 | 85 | 57,4 | 4,54 | ,56 |
| 7. Öğrencilerin okulda öğretmen ve okul dışında çevreden bilgi aldığı ve yaşantıları ile birleştirdikleri dikkate alınmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 18 | 12,2 | 77 | 52,0 | 51 | 34,5 | 4,19 | ,69 |
| 8. Okul çalışanlarından daha fazla verim alabilmek için, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili olarak sürekli gelişmeleri sağlanmalıdır. | - | - | - | - | 12 | 8,1 | 77 | 52,0 | 59 | 39,9 | 4,31 | ,61 |
| 9. Kurumda hizmet sunulan çevreye karşı sorumluluk dikkate alınarak "ne yapıyoruz değil, ne yapmak istiyoruz?" Sorusu sorulmalıdır. | - | - | - | - | 22 | 14,9 | 72 | 48,6 | 54 | 36,5 | 4,21 | ,68 |
| **Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma** | | | | | | | | | | | 4,30 | ,43 |

Tablo 4'de TKY'nin "Örgütsel Boyutu"nun ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0 - %2,7) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin hemen hiç biri söz konusu önermelere ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmamaktadır. Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere bu boyuttaki önermelere de

"çok" veya" tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%83,8-%96,6). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Örgütsel Boyut" ta yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\overline{X}$=4,19 ile $\overline{X}$=4.54 arasında değiştiği dokuz maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\overline{X}$=4,30 ) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretimde teftiş sistemine kesinlikle uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu dokuz önermenin yalnızca bir tanesinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. *"Okulda öğretmenler birbirine rakip değil; aynı amaç için çalışan ve işbirliği yapan kişiler olmalıdır."* önermesi hakkında (t=2,47) bayan ve erkek müfettişlerin farklı düşündükleri görülmektedir.

Ancak aritmetik ortalamalar açısından bakıldığında bayan ve erkek müfettişlerin her ikisinin de bu önermeye "tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Söz konusu farklılık bayan müfettişlerin önermeye ilişkin görüş ortalamalarının çok yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle iki grubun da bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasına kesinlikle taraf oldukları söylenebilir.

### 1.5. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna Yönelik Görüşleri:

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Yönetici Rolü" boyutu açısından 10 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 5'te görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo 5. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Yönetici Rolü" Boyutuna İlişkin Görüşleri**

| Yönetici Rolü Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\overline{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Yönetimin görevi mevzuat bekçiliği değil, korkuyu ortadan kaldırarak herkesin başarılı olmasını sağlayacak bir ortam oluşturulmak olmalıdır. | - | - | - | - | 32 | 21,6 | 53 | 35,8 | 63 | 42,6 | 4,20 | ,77 |
| 2. Yöneticiler hiyerarşik engelleri ortadan kaldırarak alınan kararlara öğretmen, öğrenci ve diğer personelin katılımını sağlamalıdır. | - | - | - | - | 6 | 4,1 | 72 | 48,6 | 70 | 47,3 | 4,43 | ,57 |
| 3. Okul ile ilgili alınan kararlarda hizmet sunulan çevrenin imkanları işe koşulmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 23 | 15,5 | 74 | 50,0 | 49 | 33,1 | 4,14 | ,72 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4. Okul yöneticisi, okulda ortak bir amaç oluşturmak için çalışanların fikir, yetenek ve girişimciliğinden yararlanarak liderliği kurumsallaştırmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 13 | 8,8 | 65 | 43,9 | 68 | 45,9 | 4,34 | ,69 |
| 5. Yöneticiler okulda takım çalışması yaparak gelecekte verilecek eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili örgütsel bir misyon ve vizyon belirlemelidir. | - | - | - | - | 26 | 17,6 | 43 | 29,1 | 79 | 53,4 | 4,35 | ,76 |
| 6. Yöneticiler, okul çalışanlarıyla öğrencilerin daha başarılı olmaları için onların önlerindeki engelleri kaldırarak, destek vermeye çalışan liderler olmalıdırlar. | - | - | - | - | 11 | 7,4 | 68 | 45,9 | 69 | 46,6 | 4,39 | ,62 |
| 7. Yönetim kaliteyi ve başarıyı sürekli iyileştirmek için çalışırken slogan, nasihat ve sayısal kotaları (not, sicil vb.) ortadan kaldırılmalıdır. | 2 | 1,4 | 12 | 8,1 | 37 | 25,0 | 57 | 38,5 | 40 | 27,0 | 3,81 | ,96 |
| 8. Okul yönetimi bütün personelin ve öğrencilerin yaptıkları işten gurur duymalarına yardımcı olmalıdır. | - | - | 4 | 2,7 | 10 | 6,8 | 70 | 47,3 | 64 | 43,2 | 4,31 | ,71 |
| 9. Okulda korkuya ve baskıya değil, sevgi ve saygıya dayalı, insana odaklı, sağlıklı bir iletişimin kurulduğu yönetim anlayışı olmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 9 | 6,1 | 52 | 35,1 | 85 | 57,4 | 4,48 | ,67 |
| 10. Okul yönetimi acil işlere değil, önemli işlere öncelik vermelidir. | - | - | - | - | 31 | 20,9 | 72 | 48,6 | 45 | 30,4 | 4,09 | ,71 |
| **Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma** | | | | | | | | | | | 4,26 | ,45v |

Tablo 5′ de TKY'nin "Yönetici Rolü" boyutunun eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin çok azının (%0,0-%9,5) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yani müfettişlerin yalnızca yaklaşık 1/10'u söz konusu önermelerden bazılarına ilişkin olumsuz görüşe sahip bulunmaktadırlar.

Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere "çok" veya" tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%79,0-%95,9). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5 ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Yönetici Rolü" boyutunda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\overline{X}$=4,09 ile $\overline{X}$=4.48 arasında değiştiği on maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer alığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\overline{X}$=4,26 ) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu on önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Aritmetik ortalamalara göre de her iki grubunda bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir.

**1.6. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na Yönelik Görüşleri:**

İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği konusundaki görüşleri "Denetim Boyutu" açısından 6 soru sorularak belirlenmeye çalışılmış olup, tablo 6'da görüşlere yönelik değerler verilmiştir.

**Tablo .6. İlköğretim Müfettişlerinin TKY'nin "Denetim Boyutu"na İlişkin Görüşleri**

| Denetim Boyutuna İlişkin Önermeler (N=148) | 1 Hiç | | 2 Az | | 3 Orta | | 4 Çok | | 5 Tam | | $\bar{X}$ | Ss |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1. Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır. | - | - | 45 | 30,4 | 18 | 12,2 | 49 | 33,1 | 79 | 53,4 | 4,38 | ,75 |
| 2. Denetim sonrası değerlendirme denetlenenle birlikte yapılarak oto kontrol bilincine sahip olmaları sağlanmalıdır. | 2 | 1,4 | - | - | 15 | 10,1 | 66 | 44,6 | 65 | 43,9 | 4,29 | ,76 |
| 3. Okul çalışanlarından günün şartlarına göre işini en iyi şekilde (hatasız) yapması istenmelidir. | - | - | - | - | 18 | 12,2 | 79 | 53,4 | 51 | 34,5 | 4,22 | ,64 |
| 4. Okul çalışanları sadece materyal ödüllerle değil, kendini gerçekleştirme, değer verme, taktir etme gibi unsurlarla da motive edilmelidir. | 2 | 1,4 | 4 | 2,7 | 20 | 13,5 | 64 | 43,2 | 58 | 39,2 | 4,16 | ,85 |
| 5. Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri için sorumluluk almaya teşvik edilerek oto kontrol yapabilmeleri sağlanmalıdır. | - | - | 2 | 1,4 | 18 | 12,2 | 69 | 46,6 | 59 | 39,9 | 4,25 | ,71 |
| 6. Denetim, öğretmenin çalışmalarını denetlemekten çok, onun profesyonel gelişimini sağlamaya yönelik olmalıdır. | - | - | - | - | 14 | 9,5 | 69 | 46,6 | 65 | 43,9 | 4,34 | ,64 |
| **Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma** | | | | | | | | | | | 4,28 | ,51 |

Tablo 6'da TKY'nin "Denetim Boyutu"nun eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliğine ilişkin önermelere ilköğretim müfettişlerinin bir madde dışında çok azının (%0,0-%4,1) "hiç" veya "az" düzeyinde katıldığı görülmektedir. Yalnızca *"Denetim, eğitim sürecinin her aşamasında düzeltme ve geliştirmeye yönelik olarak yapılmalıdır"* önermesine müfettişlerin 3/10'unun "az" katıldığı anlaşılmaktadır. Buna karşın müfettişlerin büyük bir çoğunluğunun önermelere bu boyuttaki önermelere de "çok" veya" tam" düzeyinde katıldıkları görülmektedir (%82,4-%90,5). Yani ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık 4/5'i ve daha fazlası bu boyuttaki bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliğine katılmaktadırlar.

Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde, "Denetim Boyutu"nda yer alan her bir maddeye ilişkin müfettiş görüşlerinin $\bar{X}$=4,16 ile $\bar{X}$=4.38 arasında değiştiği altı maddenin tamamının "çok" veya "tam" katılım kategorisinde yer aldığı görülmektedir.

Genel aritmetik ortalama açısından bakıldığında ise, müfettiş görüşlerinin "tam" kategorisinde yer aldığı ($\overline{X}$=4,28 ) anlaşılmaktadır. Yani müfettişlerin bu boyuta ilişkin önermelerin de ilköğretimde teftiş sistemine kesinlikle uygulanabileceğini düşündükleri söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçlarına göre söz konusu altı önermenin hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalara göre ise, her iki grubun da, bütün önermelerin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanmasından yana oldukları söylenebilir

**Sonuçlar**

Yapılan istatistik analizlerine göre;

1.İlköğretim müfettişleri "TKY'nin eğitimde denetim sistemine uygulanabilirliği" ile ilgili önermelere genel ortalama olarak "çok" derecede katılmaktadırlar.

2.TKY'nin ilköğretimde Teftiş Sistemine "kalite anlayışı" boyutunda uygulanabilirliğine ilişkin önermelere erkek ilköğretim müfettişleri bayan müfettişlere oranla daha yüksek düzeyde katılım gösterirlerken; TKY'nin "kalite kontrolü", müşteri tatmini", "örgütsel boyut", yönetici rolü" ve "denetim" boyutundaki önermelere katılım dereceleri arasında bir farklılık görülmemektedir.

3.İlköğretim müfettişlerinin yaklaşık 1/5'inin, "okuldaki başarının arttırılmasında eğitimci olmayan personele sorumluluk verilmesi" yönündeki önermeye "hiç" katılmadıkları veya "az" katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu yönüyle aritmetik ortalama açısından en düşük katılım "`X=3.12"lik bir oranla bu önermede görülmüştür.

4.TKY'nin uygulanabilirliğine yönelik önermelerden okul çalışanlarının bir ekip ve takım halinde çalışmaları gerektiği yönündeki önermeye ilköğretim müfettişleri aritmetik ortalama olarak en yüksek düzeyde (`X=4.54) katılım göstermişlerdir.

5.İlköğretim müfettişleri TKY'nin "müşteri tatmini" boyutunda uygulanabilirliğine `X=3.97'lik aritmetik ortalama ile en alt düzeyde katılım gösterirlerken, örgütsel boyut yönüyle uygulanabilirliğine `X=4.30'luk bir aritmetik ortalamayla en üst düzeyde katılım göstermişlerdir.

6.Okulun hedefinin bütün halinde sürekli iyileşmenin ve başarının yollarını arayarak amaç sürekliliği oluşturmak olduğuna ilişkin önermeye erkek ilköğretim müfettişleri bayanlara göre daha yüksek düzeyde katılım göstermektedirler.

7.Okulda öğretmenlerin rakip değil, birbiriyle ortak amaçlar için işbirliği yapan kişiler olması gerektiği yönündeki önermeye, bayan müfettişler erkek müfettişlere oranla daha yüksek katılım göstermektedirler.

**Öneriler**

Bu araştırma bulgularından ve varılan sonuçlardan hareketle TKY'nin ilköğretimde teftiş sistemine uygulanabilirliği ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1.Bütün eğitim örgütlerince (özellikle de okullarca), tüm paydaşlar aynı derecede öneme sahip üyeler ve ortaklar olarak kabul edilmelidir. Bütün paydaşlara eşit mesafede değer verilerek; kaliteye ulaşmada bunlardan istifade edilmelidir.

2.Okul çevre ilişkilerine gereken önem verilmeli; çevreyle, özellikle de velilerle, sağlıklı bir iletişim ve işbirliği geliştirilerek başarının arttırılmasında maksimum seviyede destekleri sağlanmalıdır.

3.Okullardaki başarı değerlendirme ölçütleri gerçek anlamda başarıyı ölçememekte ve mevcut uygulamalarla başarıdan çok başarısızlık ölçülmektedir. Başarı ve kalitenin ölçülmesinde müşteri beklentileri ve memnuniyet dereceleri de dikkate alınarak yeni ölçütler belirlenmelidir.

4.Eğitim kurumlarında yönetim kademelerindeki katı bürokratik yapılanmada değişiklikler yapılmalı; katılımcılığa ve açıklığa yer verilmelidir.

5.Uygulamadaki teftiş anlayışında değişiklik yapılarak öğretmen ve yöneticilerdeki teftiş fobisini yenecek, oto kontrol bilinciyle öz değerlendirme yapmaya imkân tanıyacak yeni bir yapılanmaya gidilmelidir.

6.Eğitim sistemi, ilgili bütün paydaşları daha fazla sorumluluğa ve katılıma hazırlayacak şekilde yeniden tasarlanmalı ve düzenlenmelidir.

7.Eğitim sisteminde hizmet sunulan bütün müşterilerin (öğretmen, öğrenci, veli, iş piyasası, üst okul, vb.,) şikayet, eleştiri ve beklentilerini en üst yönetime doğrudan ulaştırılabileceği ve yöneticilerin de bunlara dönüt verebileceği düzenlemeler (özel telefon hattı, internet, müşteri saatleri, e-mail haberleşmesi, vb.) yapılması gereklidir.

**Kaynakça**

AÇIKALIN, Aytaç. (1994). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayını.

ARGÜDEN, Yılmaz (2000). "Liderlik, Değişimi Yönetebilmektir.", **Sabah Gazetesi İşte İnsan Eki** (04 Haziran 2000), 24.

BAŞAR, Hüseyin. (1993). **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Pegem Yayını.

BONSTİNGL, John Jay (2000). **Kalite Okulları**. (Çev: Hayal KÖKSAL), Dünya Yayınları, İstanbul.

BURSALIOĞLU, Ziya (1991). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Pegem Yayını, Ankara.

ÇETİN, Kadir (2007). **Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı.** MEB Yayını, Ankara.

ENSARİ, Hoşcan (1997). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayınları, İstanbul.

FEİGENBAUM, A. V. (1961). **Total Quality Control**. Newyork: McGraw Hill Book Company İnc.

GÜLŞEN, Celal. (2000). "Toplam Kalite Yönetiminin İlköğretime ve İlköğretimde Teftiş Sistemine Uygulanabilirliği". Gazi Üniversitesi (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

GÜLŞEN, Celal. (2008). "Toplam Kalite Yönetiminin Eğitim Sistemine Uygulanabilirliği". **Önce Kalite Dergisi**. Kalder Yayını.17: 123, 58-63.

KAVRAKOĞLU, İbrahim (1996). **Toplam Kalite Yönetimi**, Kalder Yayınları, İstanbul.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html. "*Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği"*. Milli Eğitim Bakanlığı. 09.08.2006**.**

http://personel.meb.gov.tr/daireler/index.asp. "MEB. Personel Genel Müdürlüğü Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı". 17.09.2007.

ÖZDEMİR, Servet (1997). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem Yayınları, Ankara.

ÖZDEN, Yüksel.( 1998). Yeni Kurulan Üniversitelerde TKY'nin Uygulanması", **Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara: Pegem Yayınları, 13: 43-44

PEHLİVAN, İnayet. (1998). "Denetimde Personel Geliştirme", **İlköğretim Müfettişleri Eğitim Semineri Ders Notları**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

PEKER, Ömer.( 1996). "Toplam Kalite Yönetimi ve Kamu Hizmetinde Kalite" **Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi**. Ankara: TODAİE Yayınları, 6: 43-57.

PIRNAR, İge (1997). "Eğitimde TKY'nin Uygulanmasının Sağlayacağı Yararlar", **Anahtar Dergisi**, MPM Yayınları, 118: 6-7, Ankara

SİLLİARS, Stuart. (1995). **İletişim**. (Çev: Nüzhet AKIN), Ankara: MEB. Yayınları.

SOYLU, Kaan (1998). **TKY Sözlüğü**, Beyaz Yayınları, İstanbul.

TAYMAZ- Haydar. (1982). **Teftiş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

UYSAL, Hakan (1998). "TKY'nin İlköğretime Uygulanabilirliği", Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

WEAVER, Cherles N. (1997). **TKY'nin 4 Aşaması**. (Çev: Tuncay BİRKAN ve Osman AKINHAY), Sistem Yayınları, İstanbul.

# QUALITY MANAGEMENT IN THE INSPECTION OF EDUCATION

**Celal GÜLŞEN***

**Abstract**

The aim of this research is to bring up the applicability of TQM to the inspection system in the primary education according to the views of the primary education inspectors. For this reason by learning the opinions of the primary education inspectors, the relations between the opinions were investigated.

In order to collect the necessary datas for the research a questionnaire composed of to parts for the primary education inspectors was prepared. In the first part of the questionnaire personal information was contained, in the second part,total 48 propositions about "Quality Understanding", "Quality Control", "Customer Satisfaction", "Organizational Dimension", "Manager's Role" and "Supervision Dimension" factors.

The questionnaire was applied to all the primary education inspectors working at the province of Ankara National Education Directorate Primary Education Inspectors Ministry, which was chosen as the research center, 82.68 % (148 primary education inspectors) joined the questionnaire and told their opinions.

According to the statistical analysis performed; The primary education inspectors considerably agree with the propositions about the applicability to the primary education and the incpections system in the primary education of TQM as agenenal avenage In the light of the datas collected some suggestions were made in order to maintain the applicability of TQM to the inspections system in the primary education.

**Key Words**: Total quality, total quality manegement, quality control, customer satisfaction, inspection

* Yrd. Doç. Dr.; Nevşehir University ,Faculty of Trade and Tourism.

# BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMALARININ DÜNYADAKİ DURUMU ÜZERİNE GENEL BİR DEĞERLENDİRME

**Mustafa YILDIZ***

**Özet**

Genel anlamıyla birden fazla sınıfın bir arada öğrenim görmesi olan *birleştirilmiş sınıf uygulaması* birçok eğitim sisteminde yaygın bir şekilde yer almasına rağmen pek fazla üzerinde durulan bir konu değildir. Eğitimde başarılı olmak için gösterilen çabaların hedeflerine tam olarak ulaşması için birleştirilmiş sınıf uygulamasının önemsenmesi gerekmektedir. Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulamasıyla ilgili yapılan araştırmalar, dünyadaki birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin yeteri düzeyde bilgi sunmamaktadır. Bu durum birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türkiye'ye özgü bir uygulama biçimi olarak algılanmasına yol açmaktadır.

Bu çalışma; dünyada birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkış nedenlerinin ve sayısal durumlarının yanı sıra bazı ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf uygulamalarını açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için yapılan literatür taraması sonucunda; birleştirilmiş sınıf uygulamasının sanıldığından daha yaygın olduğu, ortaya çıkma sebepleri ve şartlarına göre farklı isimler aldığı, yalnızca gelişmemiş ya da az gelişmiş ülkelerde bulunan bir uygulama biçimi olmayıp gelişmiş ülkelerde de ciddi oranlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Birleştirilmiş sınıf uygulaması, ilköğretim, eğitim

## Giriş

Yirmi birinci yüzyılın başlarından beri, formal eğitim sistemleri içerisindeki öğrenme, öğretme ve müfredat öğrencilerin yaş özelliklerine göre oluşturulmuş grup esasına dayanmaktadır. Genellikle ideal sınıf grupları, yaşları bir yıldan fazla geçmemiş öğrencilerden oluşan sınıflar olduğu görülmüştür. Tekli yaş özelliği sırasına göre oluşturulmuş olan sınıf, öğretmeyi ve öğrenmeyi organize etmenin en ideal yolu olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte bir çok öğrenme ve öğretme düzenlemeleri bu fikirden sapma göstermektedir. (Little, 2001:482). Farklı yaşlarda öğrencilerin bir arada öğrenim görmeleri hiç de az rastlanır bir olgu değildir. Bu durum birleştirilmiş sınıfları gündeme getirmektedir.

* Öğretmen, Gazi Ün. Sınıf Öğretmenliği ABD Doktora Öğrencisi

**Birleştirilmiş Sınıf Kavramı**

Birleştirilmiş sınıflarda öğretimde iki ya da daha fazla müfredat programının aynı sınıfla birlikte belirli bir süre içerisinde yürütülmesinden bir öğretmen sorumludur. Tek öğretmenli okullarda öğretmen, beş ya da altı birbirinden farklı sınıfı bir arada eğitmekten sorumludur. İki ya da üç öğretmenli okullarda öğretmen iki ya da daha fazla sınıfın müfredatını karışık olarak öğretmekten sorumludur. Tekli sınıf öğretiminde ise bunun tam tersi olarak öğretmenler sadece bir tek sınıf müfredatının öğretilmesinden sorumludur. Bir çok bağımsız sınıf öğretiminde öğretmenler bütün öğrencilere aynı zamanda aynı konuları içeren bilgileri öğretmektedirler. Birleştirilmiş sınıf öğretiminde ise öğrenciler başarı düzeylerine göre gruplandırılmaktadır (Little, 2001:482).

Birleştirilmiş sınıf; "Aynı anda iki veya daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğunda olmasıdır"(Hargreaves ve diğ.,2001:499) biçiminde tanımlanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretimi, birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkış şartlarına bağlı olarak farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Bu kavram farklılığını algılayabilmek için birleştirilmiş sınıf uygulamasının ortaya çıkış şartlarını açıklamak gerekmektedir. Little (2001:482) okullarda birleştirilmiş sınıf uygulamasını gerektiren bu şartları şöyle açıklamaktadır:

- *Nüfus yo€unlu€unun düflük oldu€u bölgelerdeki okullar.* Bu okullar uzak bölgelerde bulunurlar ve öğrenci sayıları düşüktür.
- *Nüfus azalması olan bölgelerdeki okullar.* Daha önceleri, nüfusun çok yoğun olduğu zamanlar tekli sınıf eğitimi olmasına rağmen şimdi yeterli sayıda öğrenci olmadığından birleştirilmiş sınıf eğitimi yapılmaktadır.
- *Ebeveynlerin çocuklarını evlerine fazla uzak olmayan daha iyi okullara göndermeleri.* Bu durum özellikle kırsaldaki okulların öğrenci ve öğretmen sayısında azalmaya neden olmaktadır.
- *Yeterli sayıda öğretmen görevlendirilememesi.* Yeterli sayıda öğretmen görevlendirilememesinin birkaç nedeni vardır. Bunlar, öğretmen sayısının yetersizliği, okula atanan öğretmenlerin görevine gitmemesi, tıbbi ya da başka bir nedenle raporlu olan öğretmenlerin olmasıdır.
- *Okula kayıt yaptıran öğrencilerin seviyeleri farklı sınıflara ait olması.* Bu tür sınıfları bünyesinde barındıran okullarda da bir çeşit birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır.
- *Bazı okullarda pedagojik nedenlerden dolayı öğretmenler sınıfların tekli eğitimden daha çok birleştirilmiş sınıf olmasını tercih ederler.* Bu durum daha çok eğitim sisteminin genel bir reformunun parçası olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen seçenekler göstermektedir ki birleştirilmiş sınıf uygulaması çoğunlukla gereksinimler doğrultusunda ortaya çıkmakla beraber, pedagojik nedenlerden dolayı bir tercih olarak da uygulanmaktadır. Araştırmacılar genellikle yönetimsel ve ekonomik gereklilikten kaynaklanan birleştirilmiş sınıflar için *(multigrade classes)* kavramını kullanmaktadırlar (Miller, 1999:1). Gereksinimden kaynaklanan

birleştirilmiş sınıflar için ayrıca kombinezyon sınıflar *(combination classes)*, zorunlu karıştırılmış yaş sınıfları *(forced mixed age classes)*, zorunlu karıştırılmış sınıf *(forced mixed grade)* kavramları da kullanılmaktadır (Little, 2001:483).

Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulamasının temel nedenleri öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının yetersizliği ve derslik sayısının azlığıdır (Köksal, 2005:9). Yani birleştirilmiş sınıflar tercih değil gereksinim sonucu uygulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında gereksinimden kaynaklanan birleştirilmiş sınıflar için literatürde sıkça kullanılan *multigrade classes* kavramının Türkiye'deki birleştirilmiş sınıf uygulamasını karşıladığı söylenebilir. Türkiye'deki birleştirilmiş sınıf uygulamasının her yönüyle tartışıldığı en önemli çalışmalardan birinde (Aksoy, 2008:220), birleştirilmiş sınıf kavramının *multigrade classes* olarak ifade edilmesi bu durumu doğrulamaktadır. Ancak Türkiye'de yapılan pek çok bilimsel çalışmada (Buğday, 2003; Özben, 1987; Oran, 2003; Abay, 2006; Dal, 2004) birleştirilmiş sınıf kavramının farklı kelimelerle (joint class, united class, combined class, compound class vb.) ifade edildiği görülmektedir. Dünyada var olan literatürden daha iyi faydalanmak için kavramsal birliğin sağlanması ve bilimsel geçerliliği yüksek kavramların kullanılması gerekmektedir.

**Tercih Sonucu Oluşturulan Birleştirilmiş Sınıflar**

Birleştirilmiş sınıfların daha çok idari ve ekonomik gereksinimlerden dolayı oluşturulmasına rağmen bazen de eğitimsel faydalarına dayanan tercihlerden dolayı oluşturulduğu görülmektedir. Tercihen oluşturulmuş birleştirilmiş sınıflar için dikey gruplama (vertical grouping), seviyelendirilmemiş (ungraded), sınıflandırılmamış (non graded), aile gruplandırılması (family grouping), karıştırlmış yaş grubu öğrencilerden oluşan sınıf (mixed age classes), çoklu yaş (multiage) kavramları kullanılmaktadır (Miller, 1991:1; Hargreaves ve diğerleri, 2001: 499). Bu tür sınıflarda, farklı yaş düzeyinde ve farklı sınıf seviyesinde olan öğrenciler eğitimsel faydalarından dolayı genellikle üç yıl aynı sınıfta öğrenim görürler (Veenman, 1995: 319). Çoklu yaş sınıfları, adından da anlaşılacağı üzere farklı yaşlardaki öğrencilerden oluşmaktadır.

Bu yaklaşım temel varsayımı; öğrenmede, küçük öğrencilerin daha kültürlü ve bilgili büyük öğrencilerden işbirliği yoluyla faydalanmasıdır. Aynı zamanda, büyük öğrenciler de küçük öğrencilere danışmanlık ve öğretmenlik yaparak kendilerini geliştirmektedirler. Çoklu yaş sınıflarda; öğrenci merkezlilik, esnek grup çalışmaları, gerçekçi değerlendirmeler (portfolyo, anekdot kaydı, gözlem vb.), bireyin öğrenme sitili ve hızına saygı duyarak onu desteklemek, çocukları herhangi bir sınav sonucuna (öğretmen yapımı, standart, kitap testleri vb.) göre sınıflandırmamak, çocuğun yapabildiklerini ve başarabildiklerini merkeze almak öğretim sürecinin en önemli ilkeleridir (Stone, 1998).

Geleneksel olarak okulların, öğrencilerin eğitimlerinde aktif bir rol oynadıkları ortamları yaratmadığı söylenir. Bununla birlikte, sosyal gelişim teorisi öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle işbirliği yaparak geleneksel olmayan bir rol oynamaları gerektiğini belirtir. Öğretmen dikte yoluyla bilgiyi öğrencisine aktarmaktansa, öğrencinin o bilgiyi anlamlı hale getirerek öğrenmesini sağlayacak yolları onunla işbirliği yaparak oluşturmalıdır. Öğrenme, öğrenci ve öğretmenin karşılıklı deneyim elde ettikleri bir sürece dönüşür. Sınıfların fiziksel ortamları grup şeklinde sıraların veya ma-

saların yerleştirilmesine, akranların birbirlerine öğretmelerine, işbirliği yapmalarına ve küçük gruplar halinde çalışmalarına uygun ortamlar sağlamalıdır (Dabbah ve Riddle , 1992:2). Akademik üstünlüklerinden dolayı tercih edilen birleştirilmiş sınıf uygulamalarının Türkiye'de son yıllarda eğitimde yaşanan dönüşümde de kedisini gösteren öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın temel özellikleriyle oldukça örtüştüğü görülmektedir.

**Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Sayısal Durumu**

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen ve okuyan öğrencilerin sayıları ile ilgili Eğitim Bakanlıkları ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların düzenli bir biçimde veri toplamadığı belirtilmektdir. Birleştirilmiş sınıfların yaygınlığı hakkında sayısal bilgi yetersizdir. Verilerin düzenli olarak toplanmaması ve standart bilgi içermemesi nedeniyle birleştirilmiş sınıfların yaygınlığını, kaç ülkede ve ne kadar süredir var olduğunu belirlemek güçtür. Little (2001: 488-489) eğitim bakanlıklarının istatistikleri ve çeşitli araştırmalara dayanarak birleştirilmiş sınıfların sayısal durumu ile ilgili şu bilgileri aktarmaktadır:

Sanayileşmiş ülkelerin kırsal bölgelerinde birleştirilmiş sınıf ve okullar oldukça yaygındır. Avusturalya'nın Kuzey Bölgelerinde 1988 yılında okulların %40'ında birleştirilmiş sınıf vardır. İsveç için bu oran 1987-1988' de % 35, Fransa için % 22'dir. Birleşik Krallık'ta 1997-1998 'de öğrenci sayısı 50'den az olan okullar birleştirilmiş sınıfların oluşturulmasına yol açmıştır. Daha kırsal ve dağınık nüfusun olduğu bölgelerde küçük okulların sayısı daha yüksektir Ayrıca, Peru'da kamuya ait 27 580 ilköğretim okulu vardır. Bunların sadece % 22'si 'tam öğretmenli' normal okullardır, % 78'i birleştirilmiş sınıflı okullardır. Birleştirilmiş sınıflı okulların % 41'inde sadece bir öğretmen vardır ve % 59'unda birden fazla öğretmen vardır. Birleştirilmiş sınıflı okulların % 89'u yani büyük çoğunluğu kırsal kesimde bulunmaktadır. Vietnam'da 1999 yılında 14 642 ilköğretim okulu vardır. Bu okulların 2 599'unda (% 17) en azından bir tane birleştirilmiş sınıf vardır. 1986'da Hindistan'daki 300 000 üzerindeki ilköğretim okulu bir veya iki öğretmene sahip okullardı ve bu okullar tüm okullar içinde % 60'lık bir temsil oranına sahiptir. Kırsal nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu Sri Lanka'da tüm okulların % 63'ünde dört veya daha az öğretmen olduğunu bilinmektedir.

Veenman (1995:320-321) bazı ülkelerdeki birleştirilmiş sınıflarla ilgili şu bilgileri vermektedir: Yeni Zelanda ilkokullarının 1/3'ü bir ya da iki öğretmenlidir. Fransa'da 11 000 kırsal kesim okulu tek öğretmenlidir. Avusturya'da ilköğretim okullarının % 25'i bir, iki ya da üç sınıflı okullardır. Kanada'da her yedi sınıftan biri en az iki farklı yaş grubundan oluşmaktadır ve öğrencilerin 1/5'i birleştirilmiş sınıflardadır. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıflar, şehir merkezinde kırsaldan daha fazladır. Amerika'da (Arizona) öğrencilerin yaklaşık olarak % 17'si birleştirilmiş sınıflardadır.İsviçre'de tüm sınıfların % 23'ü birleştirilmiş sınıflardır. Almanya'da birleştirilmiş sınıflarda 80 000 öğrenci vardır.

GEMS (2003:4)' den edinilen bilgilere göre, Çin'de yaklaşık olarak 420 000 ve Endonezya'da 20 000 birleştirilmiş sınıflı okul vardır. Latin Amerika'da, Meksika ilköğretim okullarının % 22'si, Belize'de % 50'si ve Honduras'ta % 88'i birleştirilmiş sı-

nıflı okuldur. Amerika, Fransa ve Kanada'nın kırsal kesimlerinde yaklaşık olarak 11 000 tek öğretmenli okul vardır.

İsveç'te 1970'li yıllarda de hem kırsal hem de kentsel bölgelerde birleştirilmiş sınıflara yönelik yeniden uyanış şeklinde bir ilgi doğmuştur. 1976 yılında hükümetin hazırlamış olduğu bir kanun tasarısı öğrenci gelişiminin yararına olmak üzere 'yaş entegrasyonunu' desteklemiştir. Sınıf bölünmelerini kaldıran ve yaş işbirliğini destekleyen yeni program kabul edilmiştir. Ayrıca, Avusturalya'nın nüfusu en yoğun kentlerinden biri olan Viktorya'da siyasi irade ilkokullarda ilk üç yıl boyunca "birleştirilmiş sınıfların çocukların eğitiminde en iyi yöntem olduğu" düşüncesiyle bu tür uygulamaların yapılması gerektiği kararını almıştır (Little, 2001:484-485).

Birleştirilmiş sınıfların dünyadaki sayısal durumu incelendiğinde, uygulamanın oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulamaları yalnızca gelişmemiş ya da az gelişmiş ülkelere özgü bir uygulama değildir. Pek çok gelişmiş ülkenin eğitim sistemlerinde de önemli yer tuttuğu ve uygulamayı gerekli kılan en önemli nedenin demografik gerekçeler olduğu anlaşılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının bazı Avrupa ülkelerindeki durumunun yakından incelenmesi Türkiye açısından önem taşımaktadır.

**Yunanistan'da Birleştirilmiş Sınıflar**

Yunanistan'da zorunlu temel eğitim tüm çocuklar için 5.5 yaşında başlar ve 6 yıllık ilkokul ve 3 yıllık orta kısımdan oluşur. İlk ve orta öğretim çoğunlukla devlet tarafından yürütülür ve devlet okullarında tüm düzeylerde parasızdır (Kavak, 1997:30). Yunanistan'da 5800 ilköğretim okulunun 2500'ü birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okuludur. Yaklaşık olarak ilköğretim okullarının % 47'si birleştirilmiş sınıflıdır. Fakat bu oran toplam öğrenci sayısının %10'unun altındadır. Bu okullardan yaklaşık 1000 tanesi tek öğretmenlidir (Tsolakidis, 2003:13; Raptis, 2003:51).

Yunanistan'da birleştirilmiş sınıflı okulların sayısını bu derece yüksek olmasının nedeni, yerleşim birimlerinin dağınık ve küçük adalardan oluşmasındandır. Ancak birleştirilmiş sınıflı okulların olduğu yerleşim birimlerinde yaşayan insanların, okullar kapatıldığında köylerin ıssızlaşacağı ve yaşamın kaybolacağına inanmaları gibi toplumsal nedenlerden dolayı birleştirilmiş sınıflı okulların varlığını korumaya devam etmektedir (Rediniotis, 2003:57-65). Bunu yanı sıra Yunanistan'da birbirine yakın birleştirilmiş sınıflı okulları birleştirerek normal okul kurma eğilimleri olmakla birlikte bu konuda tam bir mutabakatın sağlanamadığı belirtilmektedir.

**Finlandiya'da Birleştirilmiş Sınıflar**

Finlandiya'da çok amaçlı zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Bu süre, birinci aşaması 6 yıl, ikinci aşaması 3 yıl olmak üzere iki aşamadan oluşur. Ayrıca, seçmeli bir 10. yılı da içerebilir. Birkaç istisna dışında çok amaçlı okul hizmeti belediyelerce sağlanır (Kavak, 1997:26).

Kilometre başına 15-17 kişinin düştüğü Finlandiya seyrek nüfuslu bir ülkedir. Bu nedenle geniş uzak bölgeleri ve çok miktarda küçük köyleri vardır. Birleştirilmiş sınıfların durumu Finlandiya'da bölgesel politikalara dayalıdır. Finlandiya'da okulların

% 33 birleştirilmiş sınıflıdır. Okul çağındaki çocukların % 7'si bu okullara gitmektedir ve ilköğretim okulu öğretmenlerin % 19'u bu okullarda görev yapmaktadır. Bir çok köyde birleştirilmiş sınıflı okullar köyün kültürel merkezidir. Bir çok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Finlandiya'da da aynı tarihi olgu mevcuttur: çoğu insan iş ve daha iyi yaşam için bölgelerini terk etmek zorunda kalmaktadır. Doğum oranındaki azalma ve maddi problemler birleştirilmiş sınıflı okulları etkilemektedir. 1996'dan beri birleştirilmiş sınıflı okulların % 25'i kapanmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okullar, savunucuları tarafından çocukların temel insanlık hakkı olarak görülmekte, öğrencilerin modern bir eğitim almasını ve evlerinin yanlarındaki okullarda güvenilir bir şekilde eğitim haklarını kullanmalarını sağladığı düşünülmektedir (Paasimaki, 2003:67-71).

**İngiltere'de Birleştirilmiş Sınıflar**

İngiltere'de zorunlu temel eğitim 5-16 yaşları arasında 11 yıldır. Öğrenciler devlet okullarında ulusal müfredat görürler. Zorunlu eğitim, "Key Stages" olarak adlandırılan dört bölümden oluşur. Bunlardan Key Stage 1 (2 yıl) ve 2 (4 yıl) ilkokulu, Key Stage 3 (3 yıl) ve 4 (2 yıl) ortaöğretimi oluşturur (Kavak, 1997:27). İngiletere'de kırsal ve dağınık nüfusun olduğu bölgelerde öğrenci sayısı 50'den az olan birleştirilmiş sınıflı küçük okulların toplam okullar içindeki oranı % 3.5'tur. Bu oran Kuzey İrlanda'da % 13, Waller'de % 14,6 ve İskoçya'da % 19,7'dir (Little, 2001:489). İngiltere sınıfların (okulların değil) % 25'e yakını karıştırılmış yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır. 2000 yılı verilerine (www.dfes.gov.uk/statistics) göre İngiltere'de karıştırılmış yaş grubu öğrencilerden oluşan 36 000 birleştirilmiş sınıf bulunmaktadır. Bu sınıflarda 957 100 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu sınıfların % 76'sı "1-30 arası", % 20,7'si "31-35 arası", % 1,7'si "36'da fazla" öğrenciye sahiptir.

İngiltere'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili hazırlanan raporda (Londra Merkezinde Bulunan Karıştırılmış Yaş Grubu Öğrencilerden Oluşan Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim İhtiyaçlarının Analizi), birleştirilmiş sınıf kavramı (multigrade) yerine karıştırılmış yaş grupları (mixed age) kavramını kullanmıştır. Bunun nedeni İngiltere'de "sınıf" yerine "yaş grubu" kavramının kullanılmasıdır. Rapor hazırlanırken öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi için Londra'da bulunan 12 okuldan, karışık yaş grubu öğrencilerden oluşan 33 sınıf seçilmiştir. Bu sınıfların öğretmenleri ve başöğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenler daha çok eğitim teknolojilerini normal sınıflarda olduğu kadar etkin kullanamadıklarını ve eğitim bakanlığı tarafından yeterince desteklenmediklerini belirtmişlerdir (Little, 2003).

Yunanistan, Finlandiya ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde birleştirilmiş sınıf uygulamalarının nedenleri ve sorunları benzerlik göstermektedir. Burada asıl dikkat çekici olan birleştirilmiş sınıf uygulamasının kırsalın yanı sıra şehir merkezlerinde hem de Londra gibi dünyanın önemli bir şehrinde ciddi oranda bulunmasıdır. Bu durum birleştirişmiş sınıf uygulamalarını gerekli kılan nedenler arasında nüfus azalmasının ön plâna çıktığını göstermektedir.

**Örnek Bir Birleştirilmiş Sınıf Modeli - Yeni Okul (Escuela Nueva)**

Kolombiya'nın *Escuela Nueva* Programı bugüne kadar gelişmekte olan ülkelerde yapılan en kapsamlı, bütüncül, sistematik ve özenli programdır. 1976'da birkaç

okulla başlamış, 1978'de 500'den fazla, 1989'da 17.948 okulda 800.000 öğrenciye ulaşmıştır. *Escuela Nueva* ilköğretimin ilk beş yılında uygulanan bir ya da iki öğretmenli kırsal kesim okuludur (Psacharopoulos ve diğ., 1993:264). *Escuela Nueva* programının temel özellikleri; otomatik sınıf geçme yerine esnek geçiş, kırsal kesim için geliştirilmiş bir program olması, tek başına çalışmaya ve bireysel öğrenmeye göre tasarlanmış öğretim materyalleri şeklinde sıralanabilir (Little, 2001:487). Psacharopoulos ve diğerlerine (1993:264-265) göre bu temel özellikler uygulamada aşağıdaki şekilde kendini göstermektedir:

- Bir üst sınıfa geçiş öğrencinin göstereceği performansa bağlıdır. Bu her zaman bir akademik yıl olmayabilir.
- Öğretmen ve öğrenciler için ulusal müfredata göre hazırlanmış rehber ve uygulamalı kaynaklar vardır.
- Müfredat kırsal merkezlidir. Müfredat ulusal müfredat doğrultusunda öğretmenlerin eğitim çalışmaları sırasında bölgesel ve mahalli ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanır.
- Programın işlenişi için gereken materyal ve kaynaklar sağlanmakta özellikle de öğretmen eğitimine önem verilmektedir.
- Akran eğitimi önemsenmekte, büyük çocukların küçüklere rehberlik etmeleri sağlanmaktadır.
- Sosyal, matematik ve fen bilimleri araştırma ve aktiviteleri için aile , okul, öğrenci işbirliği en üst düzeyde sağlanmaktadır. Aileler çocukların öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
- Okullar, program geliştirme uzmanları ve diğer uzmanlar tarafından belirli aralıklarla ziyaret edilerek teknik yardım sağlanmaktadır.
- Öğrenciler, aileler ve öğretmenler okul aktivitelerine katılma, ve organizasyonları yürütmede karar vermeye katılmaktadır. Bu da programın en önemli parçalarından birini oluşturmaktadır.
- Bir kontrol mekanizması kurulmuştur. Öğrenci bir çalışmayı bitirdiğinde onu öğretmene getirir, kontrol edilir. İkinci çalışmaya sonra geçilir.
- Geleneksel okullar ulusal müfredatı takip eder ve yavaş öğrenen öğrenciler için özel materyal ve emek harcamazlar. *Escuela Nueva* ise öğrenciye ek destek ve hızına göre ilerleme şansı vermektedir.

*Escuela Nueva*, aktif öğrenme ilkelerine dayalı öğretimi model olarak benimsemiş kırsal kesimde bulunan birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarıdır. Birçok ülke tarafından izlenmiş ve örnek alınarak uygulanmıştır. Psacharopoulos ve diğ., (1993) yaptıkları araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören 3. ve 5. sınıf *Escuela Nueva* öğrencilerinin okuma ve matematik başarısında normal okullardaki akranlarından daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

**Sonuç ve Öneriler**

Birleştirilmiş sınıf uygulaması gelişmiş, gelişmekte olan veya az gelişmiş bir çok ülkede bir ilköğretim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu uygulamayı gerektiren en önemli etkenlerin demografik ve coğrafi nedenler olduğu görülmektedir. Bu durum birleştirilmiş sınıfların eğitim sistemleri içindeki yerini ve önemini korumaya devam edeceğinin en temel göstergesidir. Özellikle Türkiye açısından düşündüğümüzde, toplam nüfus içinde oranı % 6 olan 6-13 yaş grubunun 2010 yılındaki oranı % 5.43 düşeceği (DİE, 2003), ilköğretim ve orta öğretimdeki öğrenci sayısının 2023 yılında, yaklaşık üç milyon iki yüz bin civarında azalacağı (Selçuk, 2004) öngörülmektedir. Bu durum, birleştirilmiş sınıf uygulamasının sayısal olarak Türk eğitim sistemi içindeki ağırlığını korumaya devan edeceğini ve yalnızca köye ait bir uygulama olmaktan çıkabileceğini göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunların ülkelere göre çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Sorunların sınıfların birleştirilmesinden ziyade daha çok çervesel şartlarla, öğretim programlarıyla, eğitim materyalleriyle ve öğretmen eğitimiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu sorunların en aza indirilmesi ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının eğitimsel amaçlarına ulaşması, uygulamanın bir sistem dahilinde bütünsel bir model olarak örgütlenmesine bağlıdır. Yıldız ve Köksal'a (2009:12) göre Türkiye'de 40 yıllık süreç içerisinde yapılan araştırmalarda birleştirilmiş sınıflarla ilgili benzer sorunların süreklilik göstermesi manidardır. Bu durum, birleştirilmiş sınıflarla ilgili çok ciddi çalışmaların ve iyileştirmelerin yapılamadığının ve birleştirilmiş sınıfların işlevsel bir yapıya kavuşturulmadığını göstermektedir.

Birleştirilmiş sınıf uygulaması her ne kadar gereksinimler sonucunda meydana geliyor olsa da bazen de eğitimsel reformların bir parçası ya da alternatif bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitsel üstünlüklerinden dolayı tercih edilen bu tür sınıf birleştirmeleri üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. İster gereksinin ister tercih sonucu oluşturulsun birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitim sistemlerinin üzerinde durması ve geliştirmesi gereken bir eğitim gerçeğidir. Milli Eğitim Bankalığı, dünyadaki uygulamaları da dikkate alarak Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulamasını iyileştirecek ve çağdaş bir görünüme kavuşturacak reformları gerçekleştirmelidir.

**Kaynakça**

Abay, S. (2006). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview *International Journal of Educational Development*, 28 (2), 218-228.

Buğday, M. (2003). Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretiminin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dabbagh, N. ve Riddle, M.E. (1999). Lev Vygotsky's Social Development Theory. http://www.chd.gse.edu/knowledge theorists/constructivisim. Sayfa ziyaret tarihi: 12.02.2005.

Dal, A. (2004). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında görevli müdür, yetkili öğretmenlerin stres kaynakları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİE (2003). Devlet İstatistik Enstitüsü. Nüfus ve Demografik Göstergeler Tahminleri (2000-2010).Ankara:DPT

GEMS. (2003). *Girls' Education Monitoring System. The Effects of Active Lerning Programs in Multigrade Schools on Girls' Persistence in and Copletion of Primary School in Developing Cuntries. Philippiness*. Juarez and Associates, Inc. (http://www.educategirls.com) Sayfa ziyaret tarihi: 13.03.2005.

Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M., Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. International Journal of Educational Development 21, 499-520.

http://www.ioe.ac.uk/multigrade/defintions_of_terms. Sayfa ziyaret tarihi: 02.02.2005.

http://www3.elliogermaniki.gr/ep/muse/data/England. Institute of Education Universty of London. Sayfa ziyaret tarihi: 15.01.2005

Kavak, Y. (1997). Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim. Ankara: Pegem Yayıncılık

Köksal, K. (2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Little, W. A. (2001). Muligrade Teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development* 21, 481-497.

Little, W. A. (2003). *Training Needs of Teachers in Mixed year classes in inner-London.* (www3.ellinogermaniki.gr/ep/muse/data/images/England.) Sayfa erişim tarihi:15.01.2005

Miller, A. B. (1999). Review of the Research on Multigrade Instruction. *The Multigrade Classroom: A Resource Handbook For Small, Rural Schools. Book 1.* Vincent, S. (Ed.), Northwest Regional Educational Laboratory. Potland.

Oran, T. (2003). Birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özben, K. (1987). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Paasimaki, J. (2003). Rural School in Finland. *The pathway to high quality multigrade teaching.* Tsolakidis.C., Sotiriou. S., Orfanakis. M. (Eds), Epınoıa S.A., Athens, Greece, 67-73.

Psacharopoulos, G., Rojas, C., ve Velez, E. (1993). Achievement Evaluation of Colombia's Escuela Nueva: Is Multigrade the Answer? *Comparative Education Review*, 37 (3), 263-276.

Raptis, N. (2003). Multigrade School: The Position of the schools. *The pathway to high quality multigrade teaching.* Tsolakidis.C., Sotiriou. S., Orfanakis. M. (Eds.), Epınoıa S.A., Athens, Greece, 51-56.

Rediniotis, G. (2003). Multigrade Schools Problems and Practices. *The pathway to high quality multigrade teaching.* Tsolakidis.C., Sotiriou. S., Orfanakis. M. (Eds), Epınoıa S.A., Athens, Greece, 57-66.

Selçuk, Z. (2004). *Talim Terbiye Kurulu Başkanı.* "Yazmak Paylaşmaktır, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı" ile yapılan röpörtaj. Ankara: Mayıs-Haziran, 39: 4-5

Stone, J. S. (1998) Creating Contexts for Middle-Age Learning. *Childhood Education,* 74 (4), 234-36.

Tsolakidis, C. (2003). Presentation of the aims of the Workshop. *The pathway to high quality multigrade teaching.* Tsolakidis.C., Sotiriou. S., Orfanakis. M. (Eds), Epınoıa S.A., Athens, Greece, 13-16.

Veenman, S. (1995). Cognitive and non-cognitive effects of multigrade and multi-age classes :A best evidence synthesis. *Review of Educational Reserch*, 65(4), 319-381.

Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Katamonu Eğitim Dergisi,* 17(1), 1-14.

# A GENERAL EVALUATION ON THE SITUATION OF MULTIGRADE CLASSES APPLICATION IN THE WORLD

**Mustafa YILDIZ***

**Abstract**

Although "multigrade class application" which refers to a group of different grades of students receiving education together is widely implemented in many education systems, it has not been sufficiently addressed in the literature so far. In order to ensure that efforts made for ensuring success in education reach their targets, sufficient emphasis should be given to multigrade classes application. Scientific publications on multigrade classes published in Turkey do not provide necessary information regarding the application of multigrade classes application in the world. This leads to misunderstanding that multigrade classes application is confined to Turkey.

This study aims to determine the number of multigrade classes applications in the world, the reason behind their implementation and some multigrade classes applications in several countries. As a result of the screening of the relevant literature; it is understood that multigrade classes application is much more widespread than it is thought, which is named differently depending on the reason behind its implementation. Moreover it is also understood that multigrade classes application is not confined to underdeveloped or developing countries and is considerably used in developed countries as well.

**Key Words:** Multigrade classes, primary education, education, teaching, school

* Teacher, Gazi University. Doctorate Student of Primary School Teaching.

# ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE METAFOR SİSTEMİNİN UYGULANMASI

**Gürbüz OCAK***

**Sümeyra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)****

**Özet**

Çalışmada, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırma Afyonkarahisar Bilim Sanat Merkezinde 2005-2006 öğretim yılında 38 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulmak üzere, öğrencinin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının, yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrıştırıcılar kullanma, öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlardaki başarılarını gözlemek amacıyla rubrik İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır. Ölçme aracı ile elde edilen puanların ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu araştırmaya göre, metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması 83,05, geleneksel öğretimin yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması ise 68,98'dir.

**Anahtar Sözcükler:** Metafor, üstün ve özel yetenekli çocuk, yabancı dil öğrenme metodu

## Giriş

Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiği göz önüne alınarak yabancı dil öğretiminde yeni metot ve yaklaşımların denenmesi gerektiği söylenebilir.

* Yrd. Doç. Dr. ; AKÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Üyesi/ Afyonkarahisar

** İngilizce Öğretmeni, Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi, Afyonkarahisar

Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan en büyük güçlük öğrenme girdilerinin kullanılarak ürün oluşturulamamasıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrenilen yabancı dilde yeterli kelime bilgisine sahip olmamak veya daha önce öğrenilen kelimenin yeri geldiğinde hatırlanamamasıdır. Uzun listeler halinde ezberlenen kelimeler hiçbir görsel hatırlatıcı, metafor, çağrıştırıcı ile ilişkilendirilmediğinde öğrenilmesi ve hatırlaması oldukça güçtür. Yabancı dil öğrenmek isteyen ve bunun için gayret eden öğrenciler yeni kelimeler öğrenmek için metaforik öğrenme tekniklerini kullanabilirler (Littlemore, 2002, 51). Özellikle resimli metaforlar öğrencilerin dil öğrenme durumlarına açıklık getirerek tüm düzeylerde yabancı dil öğrenenler için faydalı bir araç olma özelliği gösterir (Swales, 1994, 8).

Yabancı dil eğitimi sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik gibi birçok alanda etkileşim içinde bulunan tüm insanlar için gereklidir. Bu gereklilik dünyada birçok alanda ülkemizi temsil eden/edecek olan üstün yetenekli çocuklar için daha büyük öneme sahiptir. Birçok başarıya sahip olan bu çocukların ileriki yıllarda yabancı dil problemi ile karşılaşmaması için yabancı dil eğitimlerinde en etkin öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılan dil eğitiminin özel gereksinimlere ihtiyaç duyan üstün ve özel yetenekli öğrenciler için olması özel yöntemler, yaklaşımlar ve programlar gerektirir.

**Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar**

Üstün ve özel yetenekli çocuk entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuktur (Kirk ve Gallagher, 1989, 85).

Bu çocuklar ilgilendikleri resim, müzik, bilim gibi alanların yanında bunlarla ilişkili olarak birçok özellik sergilerler. Üstün ve özel yetenekli çocuklar olağan üstü liderlik yeteneğini, drama yeteneğini yaşıtlarının daha ilerisinde matematik, okuma, belli psikomotor becerilerini ve tüm bu yeteneklerin bileşimini sergiler.

Üstün yetenekli çocuklar diğer normal çocuklardan daha hızlı, önce ve farklı biçimde öğrenirler. (Meyen ve Skrtic, 1988, 269). Olağan üstü zengin kelime dağarcıkları vardır ve dili yanlışsız kullanırlar (Swassing, 1990, 8). Normal çocuklar için hazırlanan metotlar üstün yetenekli çocukların eğitimi için yetersiz kalmaktadır (Meyen ve Skrtic, 1988, 269). Bu nedenle yeni eğitim yöntemleri ve yaratıcılığa dönük programlar ile üstün yetenekli çocukların eğitimi sağlanmalıdır (Malkoç, 2004, 174).

Üstün ve özel yetenekli çocukların, özel eğitim programlarına alınmadan önce standart testlerle, öğretmen, ana-baba aday gösterme formları, öz-değerlendirme formları, portfolyo, seçme kampları gibi farklı yöntemlerle ya da bunlardan bir kaçı kullanılarak tanılama yapılır (Akarsu vd., 2004, 20).

**Yabancı Dil Öğrenimi/ Öğretimi**

Dil bilimciler 19. yüzyıl sonlarında dil öğretiminin kalitesini artırmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Bunu yaparken dilin nasıl öğrenildiği, ifade edildiği veya yapısallaştığına ilişkin genel prensiplere ve teorilere başvurmuşlardır (Richards ve Rodgers, 1988, 14).

Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Öğretme öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamalarını etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Demirel, 1993,23). Dil öğretimi metotları doğru, teorik temellere dayalı ve büyük bir bölümünün pratiğe dayalı olması tercih edilmelidir (Doğan, 1985, 23).

Yabancı dil kelime öğrenenler tanımlama, gruplama, anahtar kelimeler kullanma, not alma gibi birçok hafızada tutma metodu kullanırlar (Ertan, 2004, 24). Yabancı dil kelime öğretiminde, bilinmeyen sözcüklerin liste halinde sunulması ve karşılarına anadildeki karşılıklarının yazılması, bugün artık dil öğretiminde pek geçerli olmamaktadır. Böylece yabancı dilde sözcük öğretimine bakış açıları ve uygulanan yöntemler çeşitli aşamalar geçirmektedir (Demirel, 1993,125). Yabancı kelime öğrenim teknikleri üzerinde yapılan araştırmalara göre, kelime öğretilmesinde ve öğrenilmesinde hatırlatıcı kelimeler metodu kelimelerin konu içinde öğrenilmesine göre hem daha hızlı hem de daha etkilidir ve bu bilinen mevcut metotların en etkilisidir (Duyar, 2001,60).

**Metafor**

Eğitimin iki temel ilkesi, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmaktadır. (Çelikten, 2005, 230). Bilişsel dilbilimcilere göre ise metafor kavramsal bir ifadeyi başka kavramsal bir ifade ile anlatmak olarak tanımlanmıştır(Kövecses,2002, 4).

Metafor bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak demektir. O iki kavramın birbirine benzerliği az olabilir, ama birini çok iyi tanıyor olmak bize ikincisini daha iyi anlama olanağını sağlar. Metafor semboldür yani çağrıştırıcıdır (Ocak ve Gündüz, 2006, 295).

Öğrenciyi etkin kılacak, düşünmesini sağlayacak yollardan biri metafordur (Oğuz, 2005, 582). Metafor bize ilişkiyi bağlama konusunda yardımcı olur. Beynimiz yalnızca doğru programla verilen bilgileri kalıcı hafızaya aktarır. Bilgiler, ezbere dayalı metotlarla öğrenilirse, üst beyinden alt beyne yani kalıcı hafızaya aktarılamadığı için bir süre sonra hafızadan silinir (http://www.muzikliegitim.com/metafor.html ).

Metafor ilk kez 1980'de Lakoff ve Johnson'ın 'Metafors We Live By' isimli çalışmalarında geliştirilmiştir. Metaforla ilgili etkin öğrenme kuramına göre, metaforun, yeni bilginin kodlanması ve daha sonra geri getirilmesini kolaylaştıran bellek destekleyici rolü vardır (Oğuz, 2005, 583). Metafor, öğrencilerin anlama ve ifadeleri hatırlama yeteneğini artırarak onların dikkatini kaynak alana veya alışılmamış figürel ifadelere çekebilir (Littlemore, 2002, 41).

Metafor tekniğinin temel ilkeleri hayal gücü ve çağrışımdır. Öğrenilmek istenilen bilgiler çeşitli çağrışımsal bağlantılarla görsel ve işitsel olarak bir tablo olarak düşünülüp hafızaya kaydedilmelidir. Bu tablo ne kadar büyük, parlak, abartılı, saçma, renkli, ritmik, hareketli ve komik ise hafızada o kadar kalıcı olur. Nasıl ki hayattaki ilginç, mutlu, olağanüstü olaylar kolaylıkla hatırlanıyorsa, öğrenilmek istenen bilgiler beyne komik ve ilginç görüntüler halinde sunulursa beyin bu bilgileri kolaylıkla kaydedecektir (http://www.muzikliegitim.com/metafor.html ).

**Metafor ve Dil Öğretimi**

Yabancı kelimelerinin kalıcı olarak öğrenilememesinin nedeni ya yabancı kelimelerin nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilmemekten, ya da zihinsel tembellikten kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğrenme konusunda istekli olan bir kişinin başarısızlığının nedeni zihinsel tembellik değil, "Nasıl" sorusunun cevabını bilmemesidir (Duyar, 2001, 44).

Dil öğretmenleri ve araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeyi hedefledikleri yabancı dil gramerini ve kelimelerini öğrenme ve hatırlamalarına yardımcı olmak için çalışmaktadırlar (Littlemore, 2004a, 265). Şu günlerde bir çok yayın, yabancı dil alanında metafor kullanımının oldukça önemsendiğini kanıtlamaktadır (De Guerrero vd., 2001, 3).

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde; metaforik dilin kapsamlı ve etkili olduğu görülmektedir (De Guerrero vd., 2001, 4). Dilin kullanımı konusunda inceleme yapan araştırmacılar, artık herhangi bir olguyu anlayabilmek için metaforları kullanmaktan başka çıkar yol olmadığını belirtmektedirler (Çelikten, 2005, 228).

Öğrencilerin dikkatini çekici, orijinal, deyimsel ifadelerin yalın anlamlarının daha yoğun kullanılması öğrencilerin daha kolay hatırlamasını sağlayacaktır (Littlemore, 2004b, 39). Metaforlar konu ile ilgili ön görüntüyü hazırlayarak dikkat çekme görevini üstlenirler (Goatly, 1997, 165). Öğrenmede hatırlamayı kolaylaştırıcı bazı imgelere ihtiyaç duyulur. Her metaforik bileşende sadece öğrenilenlerin geri hatırlanması amacıyla değil, aynı zamanda kelimelerin daha kolay hatırlanması için ipuçları vardır (Aitchison, 1994, 224).

**Amaç**

Yabancı dil öğreniminin günümüzde büyük önem taşıdığı ve yabancı dil öğretiminin sorun olduğu gözlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde uygulanılabilecek yöntem ve metotlar incelenmiş ve metafor tekniğinin yabancı dil öğretiminde etkili olabileceği düşünülmüştür. Metafor tekniğinin üstün ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme karakterlerine de uygun olduğu yapılan literatür tarama çalışmasıyla görülmüştür. Bu araştırma belirtilen bu gerekliliklerle ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı Bilim Sanat Merkezleri'ndeki üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde geleneksel dil öğretimi metotlarından uzak, çoklu zeka kuramına göre metafor tekniğini kullanarak öğrencilerin başarısını değerlendirmektir. Deney grubunda uygulanan metafor tekniğinin, yabancı dil öğrenen öğrencilerin akademik başarı düzeyini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

**Problem Cümlesi**

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin geleneksel öğretim metotlarına göre öğrenci başarısına etkisi nedir?

**Alt Problemler**

1. Deney (metafor tekniğinin uygulandığı grup) ve kontrol (geleneksel öğretimin uygulandığı grup) grupları arasında akademik başarı düzeyi bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin zihinsel, resim ve müzik alanlarındaki yeteneklerinin dağılımına göre aradaki fark anlamlı mıdır?

**Sayıtlılar**

Bu araştırmada;

- o Araştırmanın gözlem formlarının doldurulması aşamasında, çalışma evrenini oluşturan kişilerin doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri,
- o Metafor tekniğinin yabancı dil öğretiminde olumlu yönde fayda sağlayacağı,
- o Öğrencilerin devam ettiği okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin genel öğretim metotlarını kullandığı varsayılmıştır.

**Sınırlılıklar**

Bu araştırmada sonuçların yorumu ve genellenebilirliği;

- o 2005–2006 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrenciler ile,
- o Uygulama süresi her bir gruba haftada 60 dakika olmak üzere 6 hafta ile,
- o İngilizce kelime öğretimi ile,
- o Söz konusu öğrencilerin metafor tekniğini kullanma durumları ile,

Veri toplama aracı olarak ise, öntest sontest olarak uygulanan çoktan seçmeli test, öğrencilerin sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulayıcı tarafından doldurulacak olan gözlem formu ve uygulayıcı tarafından doldurulacak olan rubrik formu ile sınırlıdır.

**Yöntem**

**Araştırmanın Modeli**

Araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır(Karasar, 2005,97). Araştırmada Afyonkarahisar Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 110 öğrenciden yansız atama ile seçilerek uygulanan öntest yolu ile denkleştirilmiş 38 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda eğitim görmekte olup sınıf öğretmenlerinin teklifi ile grup testine tabi tutulmuşlardır. Grup testinde başarılı olan öğrenciler teklif edildikleri alana ilişkin bireysel tanılamalar ile merkeze kabul edilmişlerdir

Araştırmanın kontrol grubu olarak atanan öğrencilere, yabancı dil etkinliklerinde geleneksel öğretim metotları uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubu olarak atanan öğrencilerle ise metafor tekniği ile etkinlikler yapılmıştır.

**Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci**

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla, öğrencilerin İngilizce bilgilerini ölçmek ve araştırmanın başında grupları denklemek için öntest ve grupların uygulama sonundaki durumlarını görmek amacıyla sontest olarak kullanılan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Hazırlanan testin araştırma için güvenirliğinin sınanması için iki yarı test güvenirliği türü olan Spearman Brown formülü kullanılarak korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki yarı test güvenirliği testin maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Bu yöntem, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir. Soruların kolaydan zora doğru sıralandığı başarı testlerinde iki yarının belirlenirken tek/çift ölçütünün kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2004, 164).

**Tablo 1. Testin Güvenirlik Tablosu**

| | | | Tek Soru | Çift Soru |
|---|---|---|---|---|
| Spearman'ın rho | Tek Soru | Correlation Coefficient | 1,000 | ,760 |
| | | Sig. (2-tailed) | | ,000 |
| | | N | 38 | 38 |
| | Çift Soru | Correlation Coefficient | ,760 | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | |
| | | N | 38 | 38 |

Tablo 1'de araştırmada kullanılan ölçme aracının tek rakamlı soruları ile çift rakamlı soruları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0.760). Buna göre öntest ve sontestin güvenilir bir ölçme aracı olduğu varsayılabilir.

Uygulamaya başlamadan önce, öğrencilere metaforik öğrenme ile ilgili bilgiler verilerek metaforik öğrenmenin öğrenmede kolaylık sağladığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı anlatılmıştır. Metafor tekniğinin ilkeleri, görsel ve hayali metaforların oluşturulması örneklerle anlatılmıştır. Örneğin Pillow (yastık) kelimesinin daha kolay hatırlanması için yastığın üstüne dökülen pilav ile çağrışım kurulduğunda hatırlamanın çok daha kolay olduğu öğrencilere anlatılmıştır. İlişkilendirme konusunda güçlük çeken öğrenciler için görsel metaforlar oluşturulmuştur. Tekniğin daha iyi anlaşılması için Duyar (2001)'dan faydalanılarak oluşturulan Metaforik Öğrenme Kartları etkinliklerde deney grubu öğrencilerine dağıtılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin yeni öğrenecekleri İngilizce kelimeler, okunuşları ve anlamları ile tahtaya yazılmış ve öğrenci-

lerden bu kelimeler için metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin öğreneceği kelimeleri seçerken tüm öğrencilerin bilmediği yeni kelimeler olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilere oluşturacakları metaforların ne kadar renkli, abartılı, komik olursa o kadar akılda kalıcı olacağı açıklanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerinin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulmak üzere, 17 sorudan oluşan dörtlü likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur. Öğrencinin, Bilim Sanat Merkezi dışında devam ettiği okulunda ve evde; uygulanan metafor tekniğinin etkili olup olmadığını tespit etmek için bu formu kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının, yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrıştırıcılar kullanma, öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlardaki başarılarını gözlemek amacıyla rubrik, İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır.

Araştırmanın güvenilir ve tarafsız olması için 3 ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Sadece uygulayıcı gözlemleri ile sınırlı kalmamak için veli ve sınıf öğretmenlerinin de formu doldurması istenmiştir. Böylece öğrencinin akademik başarı durumu, öğrenme davranışları ve uygulama sırasındaki performansı birlikte değerlendirilmiş ve daha güvenilir bir sonuca ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel işlemler yoluyla değerlendirilmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Öntest yoluyla denkleştirilen gruplara işlem sonrası uygulanan sontest puanlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir.

4'lü likert dereceleme ölçeği ile hazırlanan İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formlarında "Tamamen katılıyorum" ifadesine 100, "Katılıyorum" ifadesine 75, "Kısmen katılıyorum" ifadesine 50 ve "katılmıyorum" ifadesine 25 puan verilmiştir (Tablo 2). Gruplardaki her öğrencinin gözlem formu buna göre puanlandırılmış ve ailenin, öğretmenin, araştırmacının gözlem puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen puanlar, gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

**Tablo 2: İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu Derece ve Puanları**

| Derece | Puan |
|---|---|
| Tamamen katılıyorum | 100 |
| Katılıyorum | 75 |
| Kısmen katılıyorum | 50 |
| Katılmıyorum | 25 |

Araştırmada, gruplardaki öğrencilerinin performansını gözlemleyen araştırmacının etkinliklerden sonra doldurduğu İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği'inde her davranış bölümünde dört derece yer almıştır. Bu dereceler 4 için 100,

3 için 75, 2 için 50 ve 1 için 25 puan olarak değerlendirilmiştir (Tablo 3). Bu ölçekten elde edilen puanlar gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

**Tablo 3: İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği Derece ve Puanları**

| Derece | Puan |
|---|---|
| 4 | 100 |
| 3 | 75 |
| 2 | 50 |
| 1 | 25 |

Son olarak deney ve kontrol gruplarından elde edilen tüm ölçeklerin puan ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

**Bulgular ve Yorum**

Üstün ve özel yetenekli çocuklara yabancı dil öğretiminde Metafor tekniğinin öğrenci başarısına etkililiği araştırılmış, elde edilen bulgular ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlar bu bölümde belirtilmiştir.

**I. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Öntest puanlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 32,21 standart sapması 25,90 iken; kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 32,42 standart sapması 24,07'dir (Tablo 4). Uygulamaya başlamadan önce öğrenci seviyelerinin birbirine yakın olması amaçlanarak uygulanan öntest sonuçları her iki gruptaki öğrencilerin ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Hesaplanan t değerine göre, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

**Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama | SS | t tablo | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney G | 19 | 32,21 | 25,90 | 2,032 | 0,979 |
| Kontrol G | 19 | 32,42 | 24,07 | | |

**II. Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan sontest sonucu, deney grubunun ortalaması 69,47 standart sapması 18,77'dir. Kontrol grubunun ise ortalaması 55,78 standart sapması 22,25 olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyi bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p<0,05$). Bulunan

ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden akademik başarı düzeyi bakımından daha başarılıdır.

Birbirleri arasında benzerlik ilişkisi kurulan nesneler zihinde daha güçlü canlanır, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır (Egan, ty, 5). Bu tekniği uygulayan öğrencilerin düşünme becerilerinin arttığı, daha hızlı ve kalıcı öğrendiği yapılan diğer araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir (http://www.muzikliegitim.com/metafor.html).

Bellek ile ilgili yapılan araştırmalar somut olay ve nesnelerle benzeştirilen kelimelerin daha kolay hatırlandığını göstermiştir (Kauchak ve Eggen, 1989, 240).Yeni kelimeler öğrenilmek istendiğinde bu kelimeler zihinde imgesel olarak canlandırılabilir ve bu resimler hatırlama sürecinde hatırlamaya yardımcı olur. Hatırlama durumlarında, hayal gücünün diğer yöntemleri de etkili olarak kullanılır (Kauchak ve Eggen, 1989, 240). Örneğin, öğrenci "pillow" yastık kelimesini öğrenirken, öğrenciler bir tabak pilavı yastığın üzerinde hayal ederek pilav kelimesinin "pillow" kelimesini anımsatmasını sağlayabilir.

**Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama | SS | t tablo | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney G | 19 | 69,47 | 18,77 | 2,032 | 0,048 |
| Kontrol G | 19 | 55,78 | 22,25 | | |

**III. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından, öğrencinin İngilizce öğrenimi tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesini amaçlayan gözlem sonuçlarına göre; deney grubunun ortalaması 95,18 standart sapması 2,73'dür. Kontrol grubunun ise ortalaması 82,13 standart sapması 7,79 olarak bulunmuştur (Tablo 6). Bu sonuçlara; öğrencilerin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulan gözlem formlarının ortalamalarının istatistiksel analizi ile ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan tutum ve uyguladıkları yöntem bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p<0,05$). Bulunan ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil öğrenirken daha istekli oldukları ve öğrendikleri yeni İngilizce kelimeleri görsel işitsel (resim, karikatür, farklı renkler, ritim) hatırlatıcılarla daha uzun sure hafızalarında tuttukları gözlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme karakterlerine uygun program ve modellerin araştırılması amacıyla yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin özel programlara katılımının, katılan her çocuğun eğitimsel ve profesyonel başarısını arttırdığını göstermiştir (George, 1993, 423).

**Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama | SS | t tablo | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney G | 19 | 95,18 | 2,73 | 2,032 | 0,000 |
| Kontrol G | 19 | 82,13 | 7,79 | | |

**IV. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Rubrik Sonuçlarının Karşılaştırılması**

Uygulama sırasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulayıcı tarafından yapılan rubrik öğrenci performansı değerlendirme sonuçlarına göre; deney grubu ortalaması 84,73 standart sapması 8,57'dir. Kontrol grubunun ise ortalaması 67,36 standart sapması 8,55 olarak bulunmuştur (Tablo 7). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki uygulamalarda gösterdikleri performansın, gruplar arasındaki farkı 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Bulunan ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrıştırıcılar kullanma ve öğrenirken metaforla oluşturma gibi alanlarda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Bazı öğrenciler tarafından metaforik kavramlar ve imgelerin oluşturulması sorun olabilir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin metaforlar oluşturması, kelime ile bazı imge ve olayları ilişkilendirmesi için öğrencilere örnekler vermelidir. Metaforik farkındalık artırılarak, öğretmenler, öğrencilere kelimeleri daha iyi öğrenmeleri ve hatırlamaları için yardımcı olabilir (Littlemore, 2002, 41).

**Tablo 7. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Rubrik Sonuçlarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama | SS | t tablo | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney G | 19 | 84,73 | 8,57 | 2,032 | 0,000 |
| Kontrol G | 19 | 67,36 | 8,55 | | |

**V. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalamalarının Karşılaştırılması**

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest, gözlem ve rubrik sonuçlarının ortalamasına göre; deney grubu ortalaması 83,05 standart sapması 8,76'dir. Kontrol grubunun ise ortalaması 68,98 standart sapması 11,55 olarak bu-

lunmuştur (Tablo 8). Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyi bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır (p<0,05). Ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden akademik başarı düzeyi bakımından daha başarılıdır.

Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir (Demirel, 1993, 42). Öğrenilecek kelime veya konu ile ilişkilendirilebilecek imgeler öğrenmede kolaylık sağlar. Bilişsel öğrenme ile ve içeriksel ipuçlarıyla desteklenen imgeler kullanılarak öğrencilerin bu ifadeleri hatırlamaları sağlanabilir. Daha önemlisi, bu tür etkinlikler öğrencilerin gelecekte yeni kelimeler öğrenmek için faydalı yöntemleri belirlemelerine yardımcı olur (Littlemore, 2004b, 40).

Yapılan araştırmalar, metaforun sadece yeni kelimeler ve ifadeler oluşturmada değil, aynı zamanda düşüncenin örgütlenmesinde ve yabancı dil öğretimi gibi faydalı pratik uygulamalarda da anahtar hükmünde olduğunu göstermiştir (Kövecses, 2002, 203).

**Tablo 8. Deney Ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama | SS | t tablo | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Deney G | 19 | 83,05 | 8,76 | 2,032 | 0,000 |
| Kontrol G | 19 | 68,98 | 11,55 | | |

**VI. Deney Grubu Öğrencilerinin Yetenek Alanlarına Göre Karşılaştırılması**

Araştırmacı, araştırmaya başlarken metafor tekniği ile yabancı dil öğreniminde zihinsel, resim ve müzik yeteneği olan öğrencilerden; resim yeteneği olan öğrenciler, zihinsel ve müzik yeteneği olan öğrencilere göre daha başarılıdır şeklinde bir denence ortaya koymuştur. Ancak uygulama sonunda deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanları tek yönlü anova testi ile karşılaştırılmış ve resim alanı öğrencilerinin ortalaması 81,58, müzik alanı öğrencilerinin ortalaması 81,00 ve zihinsel alan öğrencilerinin ortalaması 88,22 olarak saptanmıştır (Tablo 9). Uygulanan test sonuçlarına göre; yetenek alanları bakımından öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.(p>0,05) Bu sonuca göre İngilizce öğretiminde uygulanan metafor siteminin her üç alanda da etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 9. Deney Grubu Resim, Müzik, Zihinsel Alan Öğrencilerinin Akademik Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| GRUP | N | Ortalama= .05 |
|---|---|---|
| Resim | 9 | 81,58 |
| Müzik | 5 | 81,00 |
| Zihinsel | 5 | 88,22 |
| P | | ,322 |

**Sonuç ve Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

**Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bulguların analizleri doğrultusunda elde edilen diğer sonuçlar şöyledir:

Metafor tekniğinin geleneksel öğretim metoduna göre İngilizce dersi kelime öğretiminde daha etkili olduğu görülmüştür.

Metafor tekniği, geleneksel eğitim tekniklerinden daha başarılıdır. Öğrencinin, gerekli olan yerlerde imgelerin kullanımı desteği ile ve metaforik yorumlama yöntemi ile bilmediği kelimelerin anlamını belirlemede yeterli güven geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Littlemore, 2002, 53).

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde; deney grubundaki öğrencilerin çalışmalara daha istekli katıldıkları, metaforik öğrenme tekniklerini oldukça çekici buldukları, etkinlikleri çoğunlukla kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha çabuk ve istekli tamamladıkları gözlenmiştir.

Öğretim süresince ve öğretim sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen karma iletişimlerde deney grubundaki öğrenciler, metafor tekniğinden memnun kaldıklarını ve metafor tekniğinin, takip ettikleri diğer öğretim tekniklerinden daha çok ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları Stützle ve Sajaniemi (2005) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermiştir. İngilizce dersinde yeni kelimeler öğrenirken öğrencilerin oluşturdukları metaforları resimlemelerinin kalıcılık sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin %70' inin oluşturduğu metaforları resmetmeyi tercih ettiği gözlenmiştir. Görsel Metaforları Değerlendirme Uygulaması sonuçları tüm görsel metaforların öğretimi ve kişisel metaforların daha iyi detaylanması için fikirlerin tanılanmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Stützle ve Sajaniemi, 2005, 98).

Bunun yanı sıra metafor tekniğinin; öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, dersleri daha akıcı ve eğlenceli hale getirdiği ve daha fazla derse katılımı sağladığı, metafor tekniğini uygulayan diğer öğretmenler tarafından gözlenmiştir (http://www.muzikliegitim.com/metafor.html).

Metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kelimeyi zihinlerinde daha kolay canlandırdığı ve kelimelerin telaffuzlarını daha çabuk öğrendikleri gözlenmiştir. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ise daha çok kelimeleri tekrar tekrar okuyarak ezberledikleri ve kelimelerin nasıl telaffuz edileceği konusunda daha fazla problem yaşadıkları gözlenmiştir. Metafor tekniği ile öğrenen öğrenciler, öğrenme sırasında kelimenin telaffuzunu da kullanarak metafor oluşturdukları için telaffuz konusunda daha az problem yaşamışlardır. Örneğin *tie /tay/:kravat* kelimesini tayın boynunda bağlı bir kravat olarak hayal eden öğrenci hem kelimeyi hem de kelimenin telaffuzunu doğru öğrenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilere az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin çok daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu, öğretilenleri normallere oranla daha uzun zaman belleklerinde korudukları ve öğrendiklerini diğer durumlara daha kolay aktarabildiklerini yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Davaslıgil, 2004, 235).

Yabancı dilde kelime öğretiminde metaforlar geliştirirken zihinsel, görsel ve işitsel birçok faktörün öğrenmeye etki ettiği bilinmektedir. Resim alanında yeteneği olan öğrencilerin görsel metaforları, müzik alanında yeteneği olan öğrencilerin ise müziksel ritmik, zihinsel alanda özel yetenekleri olan öğrencilerin de bilinmeyeni bilinenle ilişkilendirerek ve çağrışım yöntemlerini kullanarak metaforlar geliştirdikleri gözlenmiştir.

Uygulayıcının İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla yaptığı gözlemlere göre öğrencilerin öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve semboller kullanarak görselleştirdiği ve metaforlarla bu kelimeyi daha kolay hatırladığı tespit edilmiştir. Örneğin, *pain /peyn/ : acı* kelimesini, acımış peynir yediğinde ağzında çok kötü, acı bir tadın kaldığını hayal eden öğrenci bu kelimeyi gerektiğinde acı peynir metaforu ile hemen hatırlayabilmiştir. Öğrencinin *seal /si:l/ :fok* kelimesini fokun tahtayı kuyruğu ile sildiğini hayal ettiğinde veya resmettiğinde bu kelimeyi daha kolay hatırladığı görülmüştür.

Kullanılan tüm bu görsel faaliyetler beynin farklı merkezlerini uyararak her iki lobu da öğrenme faaliyetinin içine sokar ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Duyar, 2001, 95). Bu görsel metaforlar, ilişkisiz sözel materyallerin hatırlanmasında etkili olup, objelerin düzenli ve ardışık hatırlanmasına destek sağlar (O'Malley ve Chamot, 1990, 50).

Üstün yetenekli çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Çepni vd., 2002, 1). Bu çocukların öğrenme materyalleri, farklı öğrenme stillerine yer vermelidir (Littlemore, 2004b, 38). Bu nedenle ömür boyu yapacakları tüm eğitim çalışmalarında ihtiyaç duyacakları yabancı dilin tek düze geleneksel öğretim metotlarından farklı, özel yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir metotla öğrenmeleri üstün yetenekli öğrenciler için son derece önemlidir.

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin geleneksel engellerini aşmak için faydalı olan bu yöntem farklı kültürlerden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere dili daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine olanak sağlar (Ponterotto, 1994, 7).

İnsanlar arasında görsel çağrışım kurabilme yeteneği açısından bireysel farklılıklar vardır (Er, 1996, 3).Uygulama sırasında bazı öğrencilerin metafor oluştururken, hayali olayları kurgulamada zorluk çektiği görülmüştür.

Öğrenciler için yeni bir teknik olması ve hikaye oluşturma, resmetme gibi etkinliklerin zaman alması nedeni ile uygulamaya normal etkinlik saatinden daha fazla zaman ayırmak gerekmiştir. Görsel imgeler oluşturma, bir kelimeyle temsil edilen bir nesnenin imgelenmesi, kelimenin kendisini düşünmekten daha uzun zaman alabilir (Er, 1996, 3).

Metafor oluştururken öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, yaşlarının ve bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerekmektedir. Aksi halde tekniği anlama ve uygun metaforlar oluşturma konusunda problemler meydana gelebilir.

**Öneriler**

Bilim Sanat Merkezleri'nde yapılan yabancı dil ekinliklerinde üstün ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme performansını artırmak için bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

Türkiye'nin geleceği olacak olan üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler gözden geçirilmeli ve bu öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri metotlara ağırlık verilmelidir.

Metafor tekniği ezber yapmayı veya hafızada tutmayı gerektiren tüm derslerde yardımcı teknik olarak ve özellikle öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılabilir.

İngilizce dersi etkinliklerinde metafor tekniğinin yararlarını fark eden öğrencilerin evdeki çalışmalarında da bu tekniği uyguladığı, öğrenci velilerinden gelen dönütlerde belirtildiği görülmüştür. Bununla bağlantılı olarak öğrencilere çeşitli ortamlarda metaforları kullanma olanakları verilebilir. Son yıllarda çoklu zekanın etkin bir biçimde uygulandığı derslerde metafor tekniği özellikle görsel zekası baskın olan öğrencilerin daha başarılı olmasını kolaylaştıracaktır.

Yabancı dil öğretiminde yurtdışında kullanılan diğer metotlar incelenmeli ve uygun olan metotlar üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde uygulanmalıdır.

Metafor tekniği ömür boyu öğrenme ilkesiyle sadece dil öğretiminde değil, hayatın her anında öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntem olarak kullanılmalıdır.

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimine ilişkin gelecekte yapılacak araştırmalar, farklı değişkenler dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu çalışmada metafor tekniğinin üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki etkililiği araştırılmıştır. Yabancı dil öğretimindeki diğer yöntem ve metotların üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki etkililiği araştırılabilir.

Benzer çalışmalar farklı örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin kullanımına ilişkin yapılan bu çalışma farklı dersler için de uygulanabilir.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışmalar yapılarak, sonuçlarına göre metafor yaygınlaştırılabilir.

**Kaynakça**


Aitchison, J. (1994). **Words in the Mind an Introduction to the Mental Lexicon**, Blackwell Publishers, Oxford.

Akarsu, F. Toğros, A. ve diğerleri. (2004). **Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar Politika Önerileri Ön Raporu**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş. (2004). **Veri Analizi El Kitabı**, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Çelikten, M., (2005). "*Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları*", Ed.: H. Kıran, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s. 228-233

Davaslıgil, Ü., (2004). "*Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocuklar*" Seçilmiş Makaleler, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, **Çocuk Vakfı Yayınları,** İstanbul, s. 233-241.

De Guerrero, Maria C. M., Villamil, Olga S., (2001). "*Metaphor Analysis in Second Language Instruction: A Sociocultural Perspective*", **Educational Resource Information Center**, ERIC: EJ609845.

Demirel, Ö. (1993). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, Usem Yayınları, Ankara.

Doğan, G., (1985). **Affectve Filter and Foreign Language Learning: A Case Study**, Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

Duyar, M.S. (2001). **Accelerated Word Memory Power**, Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri Limited Şirketi, Ankara.

Egan, K., (?) "*Some Thoughts about Metaphor and Education"*, **Imaginative Education Research Group** IERG, 1–8, http://ierg.net/assets/documents/seminars/Metaphor%20Thoughts%201.PDF , (10.12.2006).

Er, N. (1996). "*Belleğimizi Geliştirmek mümkün mü?*" **Türk Psikoloji Bülteni**, 2(5), 100–108, http://www.psikolog.org.tr/articles, (10.12.2006).

Ertan, İ., (2004). **Relations between Personality, Language Learning and Teaching**, Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktara Tezi), Ankara.

George, D. R., (1993). **Instructional Strategies and Models for Gifted Education**, Ed.: K. A. Heller, Pergamon Press Ltd., Great Britain, s. 411-425.

Goatly, A. (1997). **The Language of Metaphors**, Routledge, Great Britain.

Kauchak, D. P., Eggen, P. D. (1989). **Learning and Teaching**, Allyn and Bacon Publishing, Boston.

Kirk, S. A., Gallogher, J. J. (1989). **Educating Exceptional Children**, Haughton Mifflin Company, USA.

Kövecses, Z. (2002). **Metaphor A Practical Introduction**, Oxford University Press, New York.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). **Metaphors we live by**. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Littlemore, J., (2002). "*Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study*", **Les Cahiers de l'APLIUT**, 22, (4), s. 40-60.

Littlemore, J., (2004a). "*What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary?*", **Documentao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada DELTA**, 20 (2), s. 265-279.

Littlemore, J., (2004b). "*Using clipart and concordancing to teach idiomatic expressions*", **Modern English Teacher**, 13(1), s. 37-44.

Malkoç, T., (2004). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Müzik Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler*, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, **Çocuk Vakfı Yayınları**, İstanbul, s. 169-

177.

Meyen, E.L., Skrtic, T. M. (1988). **Exceptional Children and Youth**, Love Publishing Company Denver, Colorado, USA.

Ocak, G., Gündüz, M., (2006). "*Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması*", **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8 (2), s. 293-309.

Oğuz, A., (2005). "*Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma*", Ed.: H. Kıran, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi** , Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s. 582-588.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acguisition,** Cambridge University Press, Cambridge.

Ponterotto, D., (1994). "*Metaphors We Can Learn By*", **Forum**, 32 (3), s. 2-8.

Richards, J. C., Rodgers, T. S. (1988). **Approaches and Methods in Language Teaching A description and Analysis**, Cambridge University Press, Cambridge.

Stützle, T., Sajaniemi, J., (2005). "*An Emprical Evaluation of Visual Metaphors in the Animation of Roles of Variables*", **Informing Science Journal**, 8, s. 87-100.

Swales, S., (1994). "*From Metaphor to Metalanguage*", **Forum**, 32 (3), s. 8-11.

Swassing, R. H. (1990). **Teaching Gifted Children ad Adolescents**, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio

http://www.muzikliegitim.com/metafor.html, (16.04.2006)

# THE APLICATION OF METAPHOR SYSTEM TO THE GIFTED AND TALENTED STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) TEACHING

**Gürbüz OCAK***

**Sümeyra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)****

**Abstract**

In this study, the effects of metaphorical learning method which was applied to the gifted and talented students' foreign language teaching (English) was examined. The study was applied to 38 gifted and talented students in Afyonkarahisar Science and Art Center in 2005-2006 education years.

In this study, pretest-posttest control group model was applied. Pretest, posttest, English Lesson Activity Observation Form and English Lesson Performance Evaluation Measure (rubric) are used as a measure device. To gather data which is necessary for the study, to measure students' English information and to balance groups (pretest) at the beginning of the study and to see groups' situation (posttest) at the end of the study, a measure device was formed. English lesson activity observation form was prepared to determine student's attitude to English learning and to learn his foreign language method. It will be filled by student's parents, English teacher and researcher. English lesson performance evaluation measure was also prepared with the aim of observing control and experiment group students' sentence structuring, using metaphors when learning foreign language. The scores of means which were obtained from measure devices were subjected to the statistical evaluation. According to the study, the experiment group students', who learned with metaphoric learning strategies, academic success mean is 83,05 and the control group students', who learned with traditional instruction method, academic success mean is 68,98.

**Key Words:** Metaphor, gifted and talented child, foreign language learning

* Assistant Dr.; AKÜ, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Afyonkarahisar

** English Teacher, Aydın Doğan Arts and Science Center, Afyonkarahisar

# HIZLANDIRILMIŞ ÖĞRENME EFSANE Mİ GERÇEK Mİ?

**Cenk AKBIYIK***

**Özet**

1960'larda geliştirilmen Hızlandırılmış Öğrenme, spekülatif iddialarla anılan gizemli bir öğretim modeli olagelmiştir. Hızlandırılmış Öğrenme, öğrenmenin kaygı, stres ve önyargılar olmadan kolaylaşacağını, öğrenmenin bilinçli ve bilinçdışı düzlemlerde gerçekleştiğini, öğrenmede beynin çalışmasının dikkate alınmasının gerektiğini öne sürmektedir. Modelin ilkeleri; telkin ve zıt telkin, otorite, çocuksuluk, çift düzlem, tonlama, ritim ve konser sunumlarıdır. Öğrenmede telkine yer verilmesi, olumlu duygulara ve bilinçaltına önem verilmesi, öğretmen otoritesinin önemsenmesi, öğrenmede müziği yoğun biçimde kullanılması modelin ilginç ve dikkate alınması gereken özellikleri olarak öne çıkmaktadır. Bilimsel çalışmalar her ne kadar ilgili spekülatif iddiaları desteklemese de bu çalışmalar, Hızlandırılmış Öğrenmenin öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler**: Hızlandırılmış öğrenme, öğretim modeli, lozanov modeli

**Giriş**

Bir günde iki bin kelime öğrenme, iki ayda yabancı dil öğrenme, süper belleğe sahip olma... Spekülatif sayılabilecek bu iddialar Hızlandırılmış Öğrenme ya da farklı adlar altında benzer modellerle ilgili olarak ileri sürülmektedir. Biraz bu tür spekülatif iddialar, biraz da Hızlandırılmış Öğrenmedeki törensel uygulamalar sebebiyle Hızlandırılmış Öğrenme, gizemli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazıda Hızlandırılmış Öğrenmenin efsane mi yoksa gerçek mi olduğu sorusuna yanıt aranmaktadır. Yazıda Hızlandırılmış Öğrenmenin tarihsel gelişimi ve ilkeleri kısaca açıklanarak ilgili araştırmalar özetlenmiştir. Yazının sonunda alan yazın taramasının sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

**Tarihsel Gelişim**

Hızlandırılmış Öğrenme Modeli 1960'ların sonlarında Bulgar psikiyatr Georgi Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Lozanov, modeli için Telkin Yoluyla Öğrenme (Suggestopedia) adını uygun görmüştür.

Bulgar yetkililerin yaptığı incelemeler sonucunda başarılı bulunan Hızlandırılmış Öğrenme, 1972 yılından sonra Bulgar okullarında ve ardından diğer bazı Demir Perde ülkelerinde kullanılmaya başlanmıştır (Clark, 2001).

* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Kayseri.

Lozanov, 1978 yılında Sofya'da düzenlenen konferansta UNESCO uzmanlarına modelin ilkelerini açıklamış ve model üzerinde yapılan araştırmaları sunmuştur. UNESCO konferansından sonra Amerika Birleşik Devletleri'ne gelen Lozanov, bir grup bilim adamı ile görüşerek onlara modeliyle ilgili bilgi vermiştir. Ancak ülkesine dönmesinin ardından ev hapsine alınmış ve on yıl boyunca dış dünyayla bağlantısı kesilmiştir (LeHecka, 2002).

Lozanov'un uzun süren yalıtımı süresince ilkelerine dayalı farklı yorumlar uygulamalar geliştirilmiştir. Birçok batılı araştırmacı Lozanov'un ilkelerini kendi ülkelerindeki deneyimlerle birleştirerek uygulamalar yapmış, yeni modeller üretmiştir. Yaratıcı Öğrenme ile Bilgi Kazanma , Hızlandırılmış Hızlı Öğrenme, Lozanov Yöntemi, Süper Öğrenme, Hızlandırılmış Öğrenme, Hızlandırıcı Öğrenme, Yeni Boyut Öğrenme, Optimal Öğrenme, Tüm Beyinle Öğrenme gibi modeller Lozanov'un ilkelerine dayanılarak ortaya konmuştur (Foster, 1988).

**Hızlandırılmış Öğrenme Nedir?**

Tarihsel gelişimi içinde modelin uygulanışında ortaya çıkan farklı uygulamalardan dolayı Hızlandırılmış Öğrenmenin tek bir tanımını yapmak olası görülmemektedir. LeHecka'nın 2002 yılında alan uzmanlarıyla birlikte yürüttüğü delphi çalışması sonucunda Hızlandırılmış Öğrenme şöyle tanımlanmıştır:

> *Hızlandırılmış Öğrenme, öğrenmenin kaygı, stres ve önyargılar olmadan kolaylaşacağını, öğrenmenin bilinçli ve bilinçdışı düzlemlerde gerçekleştiğini, öğrenmede beynin çalışmasının dikkate alınmasının gerektiğini öne süren bir öğretim modelidir.*

Tanımdan da anlaşılacağı gibi Hızlandırılmış Öğrenme, bireyin hem bilincine hem de bilinçaltına yöneliktir. Lozanov, çevreden gelen uyarıların bilinçli olarak algılanmadan önce bilinçaltı tarafından algılandığını belirterek bu uyarılara telkin (suggestion) adını vermiştir. Telkin; mesajların bilinç ve bilinçaltı düzeylerde iletildiği, ardından bilişsel yapı içinde kodlandığı, ilişkilendirildiği sembolize edildiği karmaşık iletişim sürecidir (Bass, 1985). Farkına varılamayan uyarıcılar bilinçaltı tarafından işlenmekte ve insan davranışlarını etkilemektedir (Clark, 2001). Bass'a (1985) göre bireyler telkinlerle kuşatılmıştır, ancak bunun farkında değildirler. Bir görüşe göre de Hızlandırılmış Öğrenme, telkinin öğretime uygulanmasıdır (LeHecka, 2002).

Çalışmalarında bazı kabile üyelerinin çok uzun öyküleri hatırlayabildiklerini, birçok yoginin olağanüstü güçlü belleğe sahip olduğunun farkına varan Lozanov, yogilerin uzun öyküleri hatırlayabilmelerinin nedenini süper belleğe bağlamıştır. Yogiler üzerinde yaptığı incelemeler sonunda bilinçaltına yönelik telkinlerle süper bir bellek durumuna ulaşılacağı kanısına varan Lozanov'a göre süper bellek, rahatlama, gevşeme ve dikkatin bir noktaya toplanması ile ilgilidir (Aktürk, 1998) bilinçaltına yönelik telkinlerle bireylerin gizli kalmış kapasiteleri ortaya çıkarılabilmektedir (LeHecka, 2002). Lozanov sıradan insanların da gizli kapasitelerinin açığa çıkarabileceğine inanmaktaydı (Clark, 2001). Lozanov, çalışmaları sırasında bir hastanın doktoruyla olan iletişimini gözlemlemiş ve bu iletişimin öğretmen-öğrenci arasında da oluşturulabileceği yani telkinin eğitime uygulanabileceği sonucuna varmıştır (Aktürk, 1998).

Bu aşamadan sonra çalışmalarını sınıf ortamında öğrenmeye yoğunlaştıran Lozanov, saygı gören eğitimcilerin sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını ve bu sınıflarda öğrenmenin daha kolay olduğunu tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin ilgisini çeken, ancak öğretmenlerin farkına varmadığı bazı tekniklerin olması gerektiği düşüncesine ulaşmış ve insan üzerinde neden bazı ortamların olumlu, bazılarının ise olumsuz etkiye sahip olduğu sorusuna yanıt aramıştır. Hızlandırılmış Öğrenmeyle ilgili alan yazına göre sınıfın düzenleniş biçimi, öğretmenin yüz ifadesi, ses tonu, öğrencilere yönelik tutumu öğrenmeyi bilinç dışı olarak etkilemektedir, hatta bu gibi değişkenler öğrenmeyi, içeriğin sunuluşundan daha fazla etkileyebilmektedir (LeHecka, 2002; Clark, 2001).

Diğer taraftan, bazı öğrencilerin kendilerine güvenmedikleri ve yapabileceklerinin farkında olmadıkları için okul kaygısı taşıdıkları bilinmektedir. Bu öğrenciler için öğrenme süreci bir işkence gibidir (Lozanov, 1978a). Böyle öğrenciler için okul ortamlarının sağlıklı olmadığını söylemek olanaklıdır. Bir psikiyatr olarak Lozanov, öğrenme ortamının sağlıklı olması gerektiğini belirtmektedir. Lozanov (1978b), Hızlandırılmış Öğrenmenin bir tür psikoterapi olduğunu belirtmektedir. Böylece Hızlandırılmış Öğrenme, yalnızca öğrenmeyi kolaylaştırmakla kalmamakta, bireyin yaratıcılığı ve moral değerleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olmaktadır (LeHecka, 2002). Hızlandırılmış Öğrenme sınıfta kaygıyı azaltmakta ve olumlu bir atmosfer oluşturmaktadır (Lozanov, 1978b).

Alan yazında yayımlanan uygulamalara göre Hızlandırılmış Öğrenmenin üç aşaması bulunmaktadır (Lozanov, 1978a; Clark, 2001; LeHecka, 2002; Birkholz, 2003): ön hazırlık, bilginin sunulması ve alıştırma. Ön hazırlık aşamasında öğrenci ders materyali ile tanıştırılmakta, öğrenmenin kolay ve zevkli geçeceğine yönelik telkinler almaktadır. Bilginin sunulmasında müzik, ritim ve tonlamadan faydalanılmaktadır. Ardından alıştırmalar, eğitsel oyunlar, rol yapma, şarkılar, bellek destekleyici ipuçları gibi farklı öğrenme stillerine yönelik etkinlikler kullanılarak öğrenilenler tekrar edilmektedir. Ayrıca bazı aralıklarla öğrenilenler genel olarak gözden geçirilmektedir. Derslerin sonuncusu öğrencinin öğrendiklerini sergileyebileceği ve türünü kendi seçeceği etkinliklere ayrılmaktadır

**Hızlandırılmış Öğrenmenin İlkeleri**

Hızlandırılmış Öğrenmenin sekiz adet ana ilkesi bulunmaktadır. Ancak uygulamalarda bu ilkelerden bazılarının ihmal edildiğine ya da önemsenmediğine rastlanabilmektedir. Lozanov, hızlandırılmış öğrenme ilkelerini telkin ve zıt telkin, otorite, çocuksuluk, çift düzlem, tonlama, ritim ve konser sunumları olarak belirtmiştir (Lozanov, 1978a).

**Telkin (Suggestion), Zıt Telkin (Desuggestion):** Lozanov (1978a), öğrenme ortamının, öğretmen tutum ve davranışlarının sürekli olarak öğrenenlere bilinçaltı mesajlar (telkinler) gönderdiğini belirterek eğitimin salt mantıksal bir süreçten ibaret olmadığını, bilinçaltı mesajların da öğrenme üzerinde önemli etkilere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Lozanov, telkin adını verdiği uyarıcıların bilinçaltını etkileyerek bireyin gizli kapasitesini açığa çıkaracağına, telkinle öğrenmenin kolaylaşacağına inanmaktadır. Telkin; kişiler arası iletişim ve bilişsel etkinliklerin hem bilinçli hem de bilinçaltı düzeylerde gerçekleştiği, tüm uyarıcıların kodlanıp sembolize edildiği, genellendiği ve uyarıcıların karmaşık olduğu varsayımlarına dayanmaktadır (Caliendo, 1990). Bu noktada ikna ile telkini ayırt etmek gerekmektedir. İkna, temelde bilinçli durumdayken uygulanan etkinliklere dayanırken, telkin bilinçli ve bilinçaltı durumlara dayanmaktadır. İkna sırasında dikkatin yoğunlaştırılması gerekirken telkin sırasında yoğunlaşmaya gerek bulunmamaktadır (Aktürk, 1998).

Öğrencilerin gizli kapasitelerini açığa çıkarmak amacıyla çeşitli telkin yolları kullanılmaktadır. Sözel telkinler kelimelerle ilgiliyken sözel olmayan telkinler ses tonu, beden dili, giyim ve çevre ile ilgilidir. Telkinler ayrıca doğrudan ya da dolaylı olabilmektedir. Doğrudan telkinde kazandırılmak istenen davranış net biçimde söylenmektedir. Dolaylı telkinde ise çeşitli ortamlar oluşturularak öğrencilerin etkilenmesi ve kazandırılmak istenen davranışı kazanmaları beklenmektedir. Örneğin öğrenciye ne yapması gerektiğini doğrudan söylemek yerine yüz ifadeleriyle nasıl davranması gerektiği anlatılmaya çalışılmaktadır. Lozanov, dolaylı telkinin daha kalıcı olduğunu belirterek uygulamalarda dolaylı telkinin kullanılmasını tercih etmektedir. Sözlü ifadeler ise tutum, beklenti ve kendine güven gibi psikolojik faktörlerle ilgili mesajlar taşımaktadır. Bu sebeple sözel ifadeler güçlü birer telkindir (Clark, 2001).

Lozanov (1978a) telkin kaynağı olarak yedi kaynaktan söz etmiştir. Bunlar; öğretmenin sözel mesajları, öğretmenin sözel olmayan mesajları, sınıf dekorasyonu, ders materyalleri, öğrenme etkinlikleri, akran telkinleri ve içsel telkinlerdir.

Lozanov öğrenmenin aslından zor olmadığını, bireylerin kendilerini öğrenmenin zor olduğuna koşullandırdıklarını belirtmiştir. Bu koşullanmaların temel kaynağının sosyal çevre olduğu söylenebilir. Nitekim Capehart (1976), değerlerin, tutumların, davranışların çevreden gelen telkinlerle şekillendiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle, gizli kapasitenin ortaya çıkmasını engelleyen önemli bir etmen de sosyal telkinlerdir. Neyin olanaklı neyin olanaksız olduğuna ilişkin kabuller öğrenmeyi sınırlayabilmektedir. Birey sosyal telkinlerle doğumundan itibaren karşılaşmakta, zamanla bunları içselleştirmekte ve kesin doğrular olarak kabullenmektedir (Clark, 2001). İşte bu sebeple bireyin gizli kalmış bilişsel kapasitesi (Lozanov bunun tüm bilişsel kapasitemizin % 90'ı olduğunu ileri sürmektedir) telkin ve zıt telkinle açığa çıkarılabilmektedir. Telkinler, olumlu nitelikte olup öğrencinin istendik davranışları kazanmasına yardımcı olmaktadır. Zıt telkinler ise öğrenmeyle ilgili olumsuz ve sınırlayıcı duygu ve düşüncelerin yok edilmesine yardımcı olmaktadır (Lozanov, 1978b). Aslında bu engeller bireyin psikolojik olarak korunması amacıyla geliştirilmekte, insanların çevreden gelen tüm telkinleri kolaylıkla kabul etmesini engellemektedir (Dinçay, 1990). Diğer taraftan etkili bir öğretim için bu engellerin aşılması gerekmektedir. (LeHecka, 2002). Bu sebeple öğrenme sürecinde telkin ve zıt telkin birlikte kullanılmalıdır. Örneğin sınıf ortamının düzenlenmesine özen gösteren bir öğretmen, öğrencilerini önemsediği, öğrenmenin ciddiye alınması gereken bir iş olduğu mesajlarını vererek telkinde bulunabilmekte (Bass, 1985), derse başlamadan önce dersin kolay ve eğlenceli geçeceğini, kısa sürede çok miktarda bilgi öğrenilece-

ğini söyleyerek öğrenmenin zor ve sıkıcı olduğuna ilişkin önyargılar yok edilebilmektedir (Aktürk, 1998).

Bilinçaltı düzeyde bireyi etkileyen engeller mantıksal, duygusal ya da etik olabilmektedir. Mantıksal engel, mantık kurallarıyla ilgilidir. Duygusal engel, bireyin tehdit ve öz güven algısıyla ilgilidir, etik engelse bireyin neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili kabulleriyle ilgilidir (LeHecka, 2002). Bu üç engel şu biçimde örneklendirilebilir (Clark, 2001):

Etik engel: Öğrenme kolay olmamalı
Mantıksal engel: Öğrenme her zaman zor olmuştur
Duygusal engel: Matematikten nefret ediyorum

Bireyler dinlenmiş haldeyken telkine daha duyarlıdır. Dinlenmişlik, zihinsel etkinliği artırmaktadır (Aktürk, 1998). Buradan yola çıkılarak hızlandırılmış öğrenmede telkinlerin kabul görebilmesi için bireyin uygun durumda olması ilkesi (LeHecka, 2002) benimsenmiştir. Telkin, belleğin gücünü artırırken, yogadan uyarlanan rahatlama çalışmaları ise bireyin telkine olan açıklığını artırmaktadır. Böylelikle bireyler hiperamnezi ya da süper öğrenme durumuna geçebilmektedir (Clark, 2001).

**Otorite:** Otorite; bilgi kaynağının ve telkinlerde bulunan bireyin saygınlığı olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar otoritesini kabul ettikleri bir kaynaktan gelen bilgileri daha çok önemsemekte ve daha çok hatırlamaktadır (Aktürk, 1998). Lozanov da (1978a), yaptığı çalışmalarda öğrencilerin otorite sahibi bir kaynaktan gelen bilgileri daha fazla hatırladıklarını belirlemiştir. Sofya Hızlandırılmış Öğrenme Merkezi'nde yürütülen deneylerde öğrencilerin, ünlü bir tarihçinin sözlerini ya da ünlü bir bestecinin eserlerini daha fazla hatırladıkları belirlenmiştir. Lozanov'a (1978a)göre bu durum, hatırlamanın daha çok duygularla ilgili olmasından ve otorite sahibi kaynaktan gelen telkinlerin bilinçaltını etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen otoritesinin yüksek oluşu, beklentiyi artırmakta ve öğrenciyi güdülemektedir (LeHecka, 2002). Clark (2001), bu durumu "öğretmen otoritesi, öğrencinin yapılan telkini kabullenmesini kolaylaştırmaktadır, bu kabul genellikle bilinçaltı düzeyde gerçekleşmektedir." biçiminde ifade etmektedir.

Hızlandırılmış öğrenmede konu edilen otorite, otoriterlik anlamına gelmemektedir. Daha çok, öğretmenin alanında uzman olması, öğrencilerine yardımcı olmasıdır. Burada otorite, bir annenin sahip olduğu saygınlık, gördüğü saygı gibidir, destekleyici ve olgunlaştırıcı olmadır (Barzakov, 1982). Otorite sahibi bir öğretmen kendine güvenmeli, öğrencileriyle arasındaki mesafeyi koruyabilmelidir. Diğer taraftan anlayışlı olmalı, öğrencilerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalıdır. Derslerde olumsuz kelime ya da davranışlardan kaçınmalıdır. Hataları öğrencilerin becerilerini geliştirebilecekleri biçimde düzeltmelidir (LeHecka, 2002; Clark, 2001).

Lozanov (1978b), hızlandırılmış öğreten öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Metoda (hızlandırılmış öğrenmeye) tam güvenir, giyim ve davranışlarında titizdir, öğrenme etkinliklerini düzenler ve yakından izler, ağırbaşlıdır, öğrencilerini değerlendirir, hataları kibarca düzeltir, öğrenmeye bütüncül yaklaşım gösterir, iyimserdir.

**Çocuksuluk:** Çocuksuluk, çocukça davranma anlamına gelmemektedir. Çocuksuluk, oyunculuk ve çocuk gibi olma durumudur. Clark (2001), çocuksuluğu "Öğrenenin bir anne-çocuk ilişkisinde çocuğun rolüne bürünmesi…" biçiminde ifade etmiştir. Bu ilke, otorite ile sıkı sıkıya bağlantılıdır (Clark, 2001). Yani çocuksuluğun derecesi otorite tarafından belirlenmektedir. Öğretmen otoritesi arttıkça öğrencilerin çocuksuluğu da artmaktadır.

Lozanov, çocukların kolaylıkla ezber yaptıklarına dikkat çekmektedir. Yetişkinlikle birlikte bazı önyargılar ezberlemeyi zorlaştırmaktadır. Öğrenmeyle ilgili hoşa gitmeyen deneyimler, öğrenmeyle stres arasında bir bağ kurulmasına neden olmaktadır. Zıt telkinin amacı bu önyargılardan bireyi kurtarmak ve bireyin gizli kapasitesini açığa çıkarmaktır. Ezberleme için aşırı çaba göstermek tükenmişliğe ve belleğin zayıflamasına yol açabilmektedir. Diğer taraftan kaslardaki gerginlikler ve stres de bellek ve öğrenci güdülenmesi üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (LeHecka, 2002). Bu nedenle çocuksuluk ve bellek artışı için zihnin dinlenmiş olması gereklidir.

Bunlara ek olarak olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması da önem taşımaktadır. Öğretmen çeşitli etkinlikler yoluyla öğrencilerine öğrenmeyle ilgili becerilerine güvenmeleri, kolaylıkla öğrenebilecekleri, bir çocuk gibi öğrenmeye meraklı oldukları yönünde telkinlerde bulunmalıdır. Çocuksuluk, yetişkinlerin yetenek ve deneyimlerini yok sayma değildir. Aksine öğrenme sürecine çocukların doğallık, öğrenmeye olan merak ve ezberleme becerilerin katmaktır (LeHecka, 2002). Örneğin oyunlar, rol çalışmaları ve şarkılar olumlu atmosferin oluşturulması amacıyla kullanılabilmektedir (Bass, 1985; Clark, 2001; LeHecka, 2002). Rol yapma çalışmaları bireylerin farklı kimliklere bürünmelerini, böylelikle yaratıcılıklarını artırmalarına yardımcı olmaktadır. Şarkılar öğrenmeyle ilgili mantıksal önyargılardan bireyin kurtulmasına yardımcı olmakta, bireyi bir çocuğun dünyasına yaklaştırmaktadır (LeHecka, 2002). Böylelikle öğrenciler bir çocuğun kolaylıkla ezber yapabilmesi gibi ezber yapabilmektedir (Clark, 2001).

**Çift Düzlem:** Çift düzlem; çevreden gelen ancak bireyin bilinçli olarak farkında olmadığı uyarıları ifade etmektedir (Bass, 1985; LeHecka, 2002). Bu bilinçaltı uyarılar, öğrenme üzerinde güçlü etkilere sahiptir. Örneğin bir mesajın söylenişi sırasında ses tonundaki ufak değişiklikler mesajı etkilemektedir. İşte genellikle bilinçli olarak farkına varamadığımız bu uyarıcılar ikinci düzlem olarak kabul edilmektedir. Hızlandırılmış Öğrenmeye göre renklerin uyumu, ritim, tonlama, müzik gibi uyarıcılar biliş üzerinde olduğu gibi duygular üzerinde de etkilidir (LeHecka, 2002). Hızlandırılmış Öğrenmede olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulmasına büyük önem verilmektedir. Çünkü öğrenme ortamının tasarımı öğrenme üzerinde etkilidir (Clark, 2001). Öğrenme ortamına posterler, canlı bitkiler, müzik ve hatta koku eklenerek öğrenme artırılabilmektedir.

Hızlandırılmış Öğrenmede çevrenin düzenlenmesi, müzik kullanımı, rahatlama çalışmaları gibi törensel uygulamalara yer verildiği hemen göze çarpmaktadır. Genellikle öğrenciler aidiyet duygusu geliştirmek istemektedir. Öğrenciler bu amaçla kendi aralarında bazı törensel uygulamalar geliştirebilmektedir (LeHecka, 2002). Bu açıdan bakıldığında hızlandırılmış öğrenme uygulamalarında kullanılan törensel uygulamaların öğrenciler üzerinde psikolojik bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

**Tonlama:** Tonlama; psikoterapiden uyarlanmış bir ilkedir. Psikoterapi sırasında psikoterapistler bazen fısıltıyla, bazen normal ses tonuyla telkinde bulunmaktadır (Lozanov, 1978b). Hızlandırılmış öğrenmede tonlama; telkinde bulunan, ders anlatan bireyin sesini uygun biçimde kullanması olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1985; Clark, 2001). Ancak LeHecka (2002), tonlamanın ses ile yapılabileceği gibi yüz ifadeleri ve beden dili ile de yapılabileceği görüşündedir. Lozanov, telkinlerde ne söylendiğinden çok telkinlerin nasıl söylendiğine önem vermiştir (Clark, 2001). Tonlama yoluyla iletilmek istenen mesaj öğrenenlere daha etkili ve daha doğru biçimde aktarılabilmektedir. Tonlama, duygusal ve bilinçaltı düzeyde etkilidir. Lozanov çalışmaları sonucunda tonlamanın sıkıntıyı azalttığını, ezberlemeyi kolaylaştırdığını ve kalıcılığı artırdığını belirtmiştir (Clark, 2001; LeHecka, 2002). Ayrıca tonlama, öğretmen otoritesini etkileyerek telkinlerin kabul edilirliğini artırmaktadır. Öğrenme sürecinde tonlamanın mutlaka kullanılmasına gerek olmamakla birlikte, tonlamanın telkinlerin kabul edilişini kolaylaştırıcı etkisi vardır (Lozanov, 1978a).

**Ritim:** Ritim; okunan metnin müzikle uyum içinde okunması olarak tanımlanmaktadır (Bass, 1985). Aslında ritim, biyolojik bir ilkedir. Bununla ilgili olarak Lozanov, günlük, mevsimlik ve yıllık ritimlere dikkat çekmektedir. Lozanov'a göre ritim telkinin gücünü artırmaktadır. Hızlandırılmış Öğrenmede ders metni farklı tonlamalarla ancak bir ritim içinde okunmaktadır (LeHecka, 2002). Bancroft (1999), ders materyalinin tekdüze biçimde sunulmasının ezberlemeyi olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Diğer taraftan tonlama ve ritim kullanımıyla ezber artmaktadır.

Ritim ilkesi tonlamadan ayrı olarak düşünülmemelidir. Ritim, kelimeler arasında boşluk bırakma, okunan metne duygusal bir hava katmak için okumayı yavaşlatma gibi davranışlarla ayarlanabilmektedir. Ritim kullanılarak metin sıkıcılıktan kurtarılabilmekte ve metne duygusal bir tat eklenebilmektedir (Clark, 2001).

**Konser Sunumları:** Konser, öğrencilerin dinlenmiş, rahatlamış ve telkine açık oldukları bir durumu ifade etmektedir. Uygulamada ise konser, öğrenme sürecine yumuşak ve yavaş tempolu müziklerin eşlik etmesi olarak anlaşılmaktadır (Clark, 2001). Lozanov (1978a), öğrenmeyle ilgili önyargıların öğrenmeyi zorlaştırdığını, öğrenme sırasında bireylerin olması gerektiğinden çok daha fazla çaba gösterip yorulduklarını belirtmektedir. Lozanov, öğrencilerin dinlenmiş uyanıklık durumunda kaygılardan ve önyargılardan uzak olarak öğrenmeleri durumunda tüm enerjilerini öğrenmeye verebileceklerini, daha az enerji ile daha etkili öğrenebileceklerini belirtmektedir. Yani stres, kaygı ve olumsuz düşüncelerin öğrenme ortamından uzaklaştırılması bireyi telkinlere daha açık duruma getirmekte, telkinler dinlenmiş uyanıklık durumunda daha etkili olmaktadır (Bass, 1985; Clark, 2001).

Müziğin eğitimde çeşitli biçimlerde kullanılmasına karşın müzik yalnızca Hızlandırılmış Öğrenmede temel bir öge olarak kabul edilmektedir. Müziğin sağ beyin yarımküresini etkinleştirdiği, böylelikle öğrenme sırasında her iki yarım kürenin de çalıştığı ve ayrıca müzik yardımıyla yarımkürelerin daha uyum içinde çalıştıkları belirtilmektedir (Clark, 2001).

Uygulamalar arasında bazı farklar olmasına karşın genel olarak hızlandırılmış öğrenme uygulamalarında aktif ve pasif konser olarak adlandırılan bölümlerde müzik kullanılmaktadır. Aktif konser bölümünde daha çok klasik dönem eserleri tercih edilmekte, arka planda çalan müziğe uygun olarak ve tonlamaya dikkat edilerek öğrenme materyali okunmaktadır. Pasif konser bölümünde ise aynı materyal düz konuşma gibi arka planda barok dönem eserleri çalınırken okunmaktadır (Aktürk, 1998; LeHecka, 2002). Pasif konser, öğrenenlerin bilgiyi kolaylıkla alabilecekleri, zihinsel olarak rahatladıkları bir durumdur. Bu rahatlama durumunda öğrenilenlerin kalıcılığı daha fazla olmaktadır. Pasif konser sırasında öğrenciler, okunan metne dikkatlerini yoğunlaştırmak zorunda değildir. Rahatlamış biçimde müziği ve metni dinleyerek okunanları zihinlerinde canlandırırlar. Öğrencilerin gözleri kapalıdır ancak uyumalarına izin verilmemektedir. Aktif konserin aksine öğrenciler okunanları izlememekte ya da tekrar etmemektedir. Pasif bölümde duygular yoğunlaşmakta, öğrencilerin farkına varmadan öğrenmeleri beklenmektedir (Clark, 2001).

Konser sunumlarıyla ilgili üzerinde durulması gereken bir diğer nokta da rahatlama alıştırmalarıdır. Pasif konser sırasında fiziksel gevşemeden çok zihinsel rahatlamaya önem verilmektedir (Lozanov, 1978b). Lozanov, önceleri dinlenmiş uyanıklık durumuna geçmek için yoga alıştırmaları yapmak gerektiğini öne sürse de sonraları klasik ve barok müziğin bu durumuna geçmek için yeterli olduğunu belirtmiştir (Akt. Clark, 2001). Ancak ülkelerindeki kültürel koşulları göz önüne alarak fiziksel ve zihinsel rahatlama için müzik dinlemeye ek olarak çeşitli etkinlikler yapılmasını gerekli gören uygulayıcılar bulunmaktadır. Örneğin Prichard ve Taylor (1976) ve Held (1979) gibi bazı uygulayıcılar Amerikalı öğrencilerinin rahatlama alıştırmaları olmadan odaklanma zorlukları yaşayacaklarını ileri sürmektedir.

Fiziksel rahatlama alıştırmalarında öğrencilerin kaslarını germeleri ve gevşetmeleri ya da bedenlerini esnetmeleri istenebilmektedir. Zihinsel rahatlamada ise hayal kurma çalışmaları kullanılabilmektedir. Bu çalışmalarda öğrenciler öğretmenin yönlendirmesiyle huzur verici bir yeri hayal etmektedir. Zihinsel rahatlamanın bir diğer yolu da nefes kontrolüdür. Nefes kontrolünde öğrencilerden nefes alış verişlerinin farkına varmaları istenmektedir (Bass, 1985).

Aslında konser durumu, bireyin kendi kendine yapacağı telkinlerle de oluşturulabilmektedir. Bireyler, kendi kendine telkinle konser durumu için gerekli psikolojik ortamı hazırlayabilir, böylelikle kendi öğrenmelerini kolaylaştırabilirler (Bass, 1985).

**Hızlandırılmış Öğrenmede Müziğin Yeri**

İlgili uygulamalar incelendiğinde ilk dikkati çeken noktalardan biri Hızlandırılmış Öğrenmedeki yoğun müzik kullanımıdır. Hızlandırılmış Öğrenmede bilgi müzik eşliğinde verilmekte ve genel olarak klasik ve barok dönem eserleri tercih edilmektedir.

Lozanov (1977) müzik ve sanat biçemindeki telkinlere büyük önem vermektedir. Lozanov'a göre müzik dinleme ya da sanatsal bir gösteriyi izlemenin etkisi büyük ölçüde bilinçaltıyla ilgilidir. Bu nedenle Hızlandırılmış Öğrenme uygulamaların-

da pantomim, şarkı söyleme, dramatik sunum, artistik okuma ve ritim kullanılmaktadır. Hızlandırılmış Öğrenmede öğrenme ortamının düzenlenmesinde ve materyallerin hazırlanmasında özellikle klasik sanatlardan faydalanılmaktadır. Hızlandırılmış Öğrenme uygulayıcıları kendilerini öğrenme ortamını düzenleyen sanatçılar olarak görmelidir. İnsan sesinin kullanılışı Hızlandırılmış Öğrenmede bir tür sanat olarak görüldüğünden, Hızlandırılmış Öğrenme ortamlarında öğretmen sesini etkili biçimde kullanabilmelidir (LeHecka, 2002).

Lozanov (1978a) öğrenme ortamlarında kullanmak üzere birçok müzik türünü denediğini, kalıcılık üzerinde en çok barok, klasik ve romantik dönemlere ait eserlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan bazı araştırmacılar diğer müzik türlerinin de kalıcılık ve öğrenme üzerinde etkili olabileceğini belirtmektedir (LeHecka, 2002). Sofya'da bulunan Hızlandırılmış Öğrenme Merkezi'nde farklı müziklerin öğrenme üzerine etkileri ve beyin dalgalarıyla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların sonuçları açıklanmamıştır (Bass, 1985).

Alan yazında müziğin öğretimdeki rolü üzerinde bir uzlaşma görülmemektedir. Bir görüşe göre müzik, beyindeki nöronların yaydıkları elektrik sinyallerinin düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Leng ve Shaw, 1991). Benzer biçimde Cooter (1980), Rauscher ve diğerleri (1995), müziğin özellikle uzamsal becerilerle ilgilenen nöronların yaydıkları elektrik sinyallerini düzenleyerek sağ ve sol beyin yarımlarının birlikte çalışmasını sağladığı, böylelikle öğrenmeyi etkilediği görüşündedir. Müzik dinleyen bireylerin beyin görüntüleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Diğer taraftan bazı araştırmacılar müziğin yalnızca olumlu duygular oluşturma ve rahatlama üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir (Felix, 1993). Öğrenme ortamlarında oluşturduğu stresten arındırılmış atmosfer ve rahatlık sebebiyle müzik, uzun süreli bellekte kalıcılığı artırabilmektedir (Jensen, 1995b). Benzer biçimde Clynes (1982) de, müziğin bireylerin duygu durumlarını değiştirerek öğrenmeyi önemli biçimde etkileyebileceği görüşündedir. Daha sonra açıklanacağı gibi duygular öğrenme ve bellek üzerinde etkilidir. Bir duygu durumunda öğrenilenler, aynı duygu durumunun yaşanması sırasında daha kolay geri çağrılabilmektedir. Aynı müzik parçaları ise bireyi hep aynı duygu durumuna sokma eğilimindedir (Oliver, 1996).

Diğer bir görüşe göre ise öğrenmede müziğin rolü yalancı ilaca benzemektedir, farklı psikoterapik tekniklerle de aynı sonuçlar alınabilmektedir (LeHecka, 2002).

Diğer taraftan müzik, çift düzlemde önemli bir rol oynamaktadır. Müzik kaygıyı, saldırganlığı, gerilimi yok ederek telkinin önündeki engelleri kaldırmaktadır (Bass, 1985). Müzik, öğrenenlerin duygu durumunu değiştirebilmekte ve kalıcılığı artırabilmektedir. Müzik dinlenirken beynin duygularla ilişkili bölümü olan limbik sistemi etkinleşmektedir. Bu ise uzun süreli bellek açısından önemlidir. Ayrıca müziğin ritmik yapısı bireyleri fizyolojik olarak da etkileyebilmektedir. Örneğin yavaş müzik ortamı sakinleştirirken, hızlı müzik ortama enerji katmaktadır (Birkholz, 2003). Müzik ayrıca, beden ritimlerini ayarlayarak grup içindeki bireyler arasında bir bağ oluşmasını sağlamaktadır (LeHecka, 2002).

**Hızlandırılmış Öğrenmede Sınıf Ortamı**

Hızlandırılmış Öğrenmeyle ilgili dikkat çekici diğer bir nokta da modelin, sınıf ortamının düzenlenişine verdiği önemdir. Sınıf ortamının düzenlenişi, öğrenenlerin derse katılımı ve performansı üzerinde etkilidir. Sınıf ortamı, estetik ilkeler gözetilerek hoşa gidecek biçimde düzenlenmelidir. Sınıfta kullanılan renklere, sıraların düzenine dikkat edilmelidir. Aydınlatmada yumuşak, rahatsız etmeyen ışık kullanılmalıdır. Sınıf ortamında müzik sistemi ve bazı durumlarda kullanılmak üzere televizyon bulundurulmalıdır. Sınıfta bir taraftan hoşa giden ve rahatlatıcı ancak diğer taraftan otoriter bir ortam oluşturulmalıdır (Lozanov, 1978b; Bancroft, 1999).

Bancroft (1999) Hızlandırılmış Öğrenme uygulamaları için uygun sınıf mevcudunun 12 olduğunu belirtmiştir. Çünkü on iki öğrenci farklı etkiliklerde iki, üç ve dört gruba ayrılabilmektedir. Sınıflarda kız ve erkek öğrencilerin eşit sayıda bulunmaları uygun görülmektedir. Öğrenciler, birbirlerini ve öğretmeni görebilecek biçimde U biçiminde oturmalıdır.

**Hızlandırılmış Öğrenmede Öğretmenin Rolü**

Daha önce bahsedildiği gibi bilgi kaynağının otoritesi Hızlandırılmış Öğrenmenin temel ilkelerinden biridir. İlgili alan yazında öğretmen özellikleri üzerinde sıklıkla durulduğu ve öğretmen özelliklerine önem verildiği göze çarpmaktadır. Hızlandırılmış Öğrenmede öğretmenin kendine güvenmesine, otorite sahibi olmasına ve saygı görmesine önem verilmektedir. Lozanov (1987a), öğretmen otoritesi kabul edildiğinde öğrenmeyle ilgili beklentilerin yükseldiğini belirtmektedir. Öğretmen otoritesi, öğrencilerin bilinçaltlarını etkilemekte, telkinlerin kabul edilirliğini artırmaktadır.

Ayrıca hızlandırılmış öğretmede öğretmenler, müzik, tiyatro ve güzel sanatları, öğrenme süreci içinde kullanabilmelidir. Lozanov, gerçek sanatçıların içten olduğunu, telkinlerin kabul edilebilmesi için içtenliğin gerekli olduğunu belirtmiştir (Clark, 2001).

Hızlandırılmış Öğrenmeye göre bir öğretmenin otorite sahibi olabilmesi için olumlu tutum ve davranışlara sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin davranışları gibi duygu ve düşünceleri de öğrenmeyi etkilemektedir (Schuster ve Gritton, 1986). Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerle arasındaki mesafeyi koruyabilmesi, öğrencileriyle empati kurabilmesi gerekmektedir. Öğretim sırasında olumsuz söz ve tutumlardan uzak durulmalıdır.

Hatalar, öğrencinin kendini geliştirmesine olanak sağlayacak biçimde düzeltilmelidir. Öğretmenin otoritesini bu biçimde kullanması öğrencileri güdüleyecektir (Lozanov, 1978b; Bancroft, 1999).

Lozanov'un ilginç sayılabilecek bir görüşü de öğretmenlerin öğrencilerini rahatlatmak için ders dışı konularda espri yapmaları ve ders arası vermeleriyle ilgilidir. Lozanov (1978b), bu davranışlarla öğrenmenin yorucu ve sıkıcı olduğu yönünde mesajlar verildiği görüşündedir.

**Hızlandırılmış Öğrenme ve Öğrenmede Duygular**

Hızlandırılmış Öğrenme ilkeleri ve ilgili uygulamalar incelendiğinde Hızlandırılmış Öğrenmenin bireylerin bilişleri yanında duygularına da yönelik olduğu hemen anlaşılmaktadır. Genel olarak duygular, insan davranışları üzerinde önemli role sahiptir (Mandler, 1975). Duyguların ayrıca öğrenme üzerinde de etkileri olduğu bilinmektedir. McGaugh'a (1990) göre, beynin çalışmasında duygular son derece önem taşımaktadır. Öğrenmeleriniz yalnızca bilişsel becerilerle ilgili değil, bunun yanında duygularımızla, beklentilerimizle, önyargılarımızla, özyeterlik algımızla, sosyal ihtiyaçlarımızla ilişkilidir (Bruton, 2003). Kısaca öğrenmenin bilişsel beceri ve duyuşsal özelliklerimizle ilgili olduğu söylenebilir.

Çalışmalar, önemli bulduğu uyarıcılara beynin daha önce tepki verdiğini göstermektedir. Beyin duygu yüklü uyarıcılara daha fazla dikkat etmekte ve hatırlamaktadır. Bilgi anlamlı bulunuyor ise önceden öğrenilmiş bilgilerle ilişkilendirilerek depolanmaktadır. Duygular, bilginin anlamlı bulunmasında önemli role sahiptir (Bruton, 2003).

Öğrenme ile olumlu duyguların ilişkilendirilmesi durumunda hatırlamanın kolaylaştığı ve kesinleştiği bilinmektedir. Duygusal tehdit edicilerin az olduğu, bireyin kendisini güvende hissettiği durumlarda öğrenme kolaylaşmaktadır (Bruton, 2003). Duygu yüklü bilgi, duygu taşımayan bilgiden daha kolay ilişkilendirilmekte, depolanmakta ve geri çağrılmaktadır. Bir duygu durumunda oluşan anılar aynı duygu durumunun yaşanmasıyla daha kolay geri çağrılmaktadır (Thayer, 1989).

Ayrıca duygular güdülenmeyi etkileyerek karmaşık bilişsel işlemlere de yardımcı olmaktadır (Bruton, 2003). Jensen'e (1995a) göre, duyguların seçici algıyı, yorumlamayı, güdülenmeyi, hatırlamayı, problem çözmeyi, karar vermeyi ve öğrenmeyi etkilemekte, olumlu duygular öğrenme için uygun ortam hazırlamaktadır. Thayer (1989) da, olumlu öğrenme ortamlarının öğrenmeyi hızlandırdığı ve niteliğini yükselttiği görüşündedir.

Bu bilgiler ışığında olumlu duyguların ve düşük düzeyde stresin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Hızlandırılmış Öğrenmenin olumlu duygulara ve olumlu öğrenme deneyimlere verdiği önem bilinmektedir. Bu durumda Hızlandırılmış Öğrenme ilkelerinin genel olarak duygular ve öğrenmeyle ilgili alan yazında yer alan görüşlerle uyuştuğu dikkati çekmektedir.

**İlgili Araştırmalar**

Alan yazın incelendiğinde Hızlandırılmış Öğrenme uygulamalarıyla ilgili oldukça fazla sayıda deneysel olmayan araştırma sonuçlarıyla ve deneyime dayalı kişisel düşüncelerle karşılaşılmaktadır. Bu tür araştırma sonuçları ve düşünceler genel olarak Hızlandırılmış Öğrenme ile öğrenen gruplarda başarının yükseldiği, öğrenmenin hızlandığı ve kalıcılığın arttığı yönündedir. Uygulayıcılar genellikle Hızlandırılmış Öğrenmenin sınıf ortamı ve öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan bilimsel sayılabilecek çalışmalarda ise izlenen yöntemin, kullanılan veri toplama araç ve tekniklerin açıkça belirtilmediğine rastlanabilmektedir. Özellikle kontrol gruplu deneylerde kullanılan "geleneksel yöntem-

lerle eğitim" kavramının açıklanmadığı göze çarpmaktadır. Hatta Lozanov'un yaptığı çalışmalar bile sağlıklı biçimde raporlaştırılmamıştır öyle ki Lozanov'un yabancı dil öğretimi dışında disiplinlerle ilgili yaptığı çalışmalarda neyi nasıl yaptığı net olarak anlaşılamamaktadır.

Konuyla ilgili bilimsel nitelikte sayılabilecek çalışmalar aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili alan yazında karşılaşılan ilk çalışma 1965 yılında Lozanov'un yürüttüğü çalışmadır. Bu çalışmada Fransızcayla fazla ilgilenmemiş 75 yetişkin denek üç deney ve üç kontrol grubuna ayrılmıştır. Üç ayrı öğretmenin her biri bir deney ve bir kontrol grubuna ders vermiştir. Deney grupları hızlandırılmış Fransızca öğrenirken, kontrol grupları geleneksel yöntemlerle Fransızca öğrenmiştir. Çalışmada dilbilgisi, konuşmayla ilgili konuların yanı sıra günde ortalama seksen yeni kelime öğretilmiştir. İlk uygulamada öğrenciler, öğrenilmesi gereken bilginin çokluğu karşısında şaşırmış, ancak öğrenebileceklerine karar vermiştir. Sekizinci günün sonunda geleneksel yöntemlerle eğitim alan gruplar aşırı yorgunluk belirtileri gösterip dersleri daha fazla sürdüremeyeceklerini belirtmiştir. Diğer taraftan deney grupları ise yorgunluk göstermeden derslere devam etmeyi sürdürmüştür. Kontrol gruplarının dersi bırakmasından hemen önce alınan kelime testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar bulunmuştur (LeHecka, 2002).

Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili ikinci deney Sofya Üniversitesi'nce 1960'ların sonlarına doğru yapılmıştır. Bu deneyde 416 öğrenciye 31 günde öğrenmeleri için 1600 Fransızca kelime verilmiştir. Öğrenciler Hızlandırılmış Öğrenmeyi kullanarak günde ortalama 61 kelime öğrenmiştir. Bu çalışmada kontrol grubu olmamasına karşın alan yazında her gün 61 kelime öğrenmenin büyük bir başarı olduğuna ilişkin yorumlar bulunmaktadır (Foster, 1988).

Lozanov, üçüncü deneyini devlet okulunda öğrenim gören onuncu sınıf öğrencisi otuz kişiyle yürütmüştür. Uygulama alanı tüm dersler olarak genişletilen Hızlandırılmış Öğrenmenin başarılı bulunması üzerine günlük ders saatleri altıdan dörde, öğretim yılı ise dokuz aydan yedi aya indirilmiştir (Foster, 1988).

Bu üç başarılı çalışmanın ardından Lozanov, Bulgar yetkilileri Hızlandırılmış Öğrenmenin yaygılaştırılması konusunda ikna etmiştir. 1973_1974 öğretim yılında Sofya'da bulunan iki okul ve taşrada bulunan iki okul pilot uygulama için seçilmiştir. Deney grubu olarak seçilen okullarda okuma yazma eğitimi ve 1–6. sınıf matematik dersleri Hızlandırılmış Öğrenme ilklerine göre uygulanmıştır. Deney grubu öğrencileri tüm düzeylerde daha başarılı bulunmuştur. Hatta hızlandırılmış öğrenenler bir öğretim yılında işlenebilen materyali yalnızca 3.5 ay gibi kısa bir sürede tamamlamıştır (Foster, 1988).

Whidby (1974), çalışmasında sözel telkinin etkisiyle ilgili çalışmasında, altıncı sınıfta öğrenim gören yetmiş öğrenciyi iki gruba ayırmıştır. Deney grubu günlük sözel telkinleri dinlerken kontrol grubu hiçbir sözel telkin dinlememiştir. Bir süre son-

ra yapılan testlerin ardından deney grubundaki öğrencilerin anlamlı derecede daha fazla okuma becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Lozanov tarafından 1975–1976 öğretim yılında birinci sınıf matematik dersinde 1500 öğrencinin katılımıyla yapılan uygulamada ise Hızlandırılmış Öğrenme ile öğrenen deney grubu programın %80.3'ünü öğrenirken, geleneksel olarak ders işleyen kontrol grubu programın %63.3'ünü öğrenebilmiştir. Bu araştırmada deney grubu öğrencileri ev ödevi yapmadan daha fazla bilgiyi öğrenmiştir (LeHecka, 2002).

Bordon ve Schuster (1976), İspanyolca öğretimi üzerinde yaptığı çalışmasında Hızlandırılmış Öğrenme'de telkin, nefes alma alıştırmaları ve müziğin etkisini incelemiştir. Farklı işlem gruplarını karşılaştırdığı çalışmasının sonucunda telkin kullanılan grup, telkin kullanılmayan gruptan %60, nefes alma alıştırması yapan grup, nefes alma alıştırması yapmayan gruptan %47 ve müzik kullanılan grup, müziğin kullanılmadığı gruptan %25 daha başarılı bulunmuştur. Bu üçünün birlikte kullanıldığı grup, hiçbirinin kullanılmadığı gruptan %141 daha başarılı bulunmuştur.

Bordon ve Schuster'in (1976), çalışması Iowa Üniversitesi'nde temel düzey İspanyolca öğretimi üzerine yapılmıştır. Çalışmada deney grubuna Hızlandırılmış Öğrenme ilkelerine göre düzenlemiş içerik haftada 2 saat süreyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemler kullanılarak düzenlenmiş içerik haftada 6 saat süreyle öğretilmiştir. Başarı testi sonuçları gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündedir. Buna göre Hızlandırılmış Öğrenmenin aynı bilginin daha kısa sürede öğrenilmesini sağlamaktadır.

Walters'ın (1977), meslek lisesi tarım dersinde yaptığı çalışmasında deney grubuna Hızlandırılmış Öğrenme ilkelerine uygun öğretim verilmiş, kontrol grubuna ise aynı içerik geleneksel yöntemler kullanılarak verilmiştir. Ancak deney grubunun öğretim süresi yarı yarıya kısa tutulmuştur. Sontest başarılarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Diğer bir deyişle aynı bilgiyi Hızlandırılmış Öğrenme grubu yarı zamanda öğrenebilmiştir. Diğer taraftan öğrenci tutumları arasında deney grubu lehine fark bulunmuştur.

Schuster ve Prichard (1978) deneylerini Iowa bölgesinde birden dokuzuncu sınıfa kadar çeşitli düzeylerde öğrenim gören 1200 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Bu çalışmada öğretim sürecine rahatlama alıştırmaları, nefes alma alıştırmaları eklenmiştir. Çalışmanın ilk yılı çeşitli yönetim sorunları nedeniyle verimli geçmemiş, bazı öğretmenlerin çalışmadan ayrılması üzerine yerlerine yenileri bulunmuştur. Çalışmanın ikinci yılında, Hızlandırılmış Öğrenme gruplarının daha başarılı olduklarına ilişkin veriler alınmaya başlanmıştır. Ayrıca bu gruplarda devamsızlığın daha az olduğu ve bu öğrencilerin Torrence yaratıcılık testinden daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Prichard (1986) yılında üniversite matematik dersinde yaptığı çalışmasında deney grubunda Hızlandırılmış Öğrenme ilkelerine uygun, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle eğitim vermiştir. Deney grubunda 39.68 olarak bulunan başarı, kontrol grubunda 34.38 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Felix (1989), Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili kontrol gruplu deneysel çalışmaları incelediği çalışmasına göre incelenen çalışmaların tümünde Hızlandırılmış Öğrenmenin çeşitli öğrenme ürünlerine olumlu etki yaptığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda öğrenme süresi kısalırken bazı çalışmalarda başarının arttığı, bazılarında ise duyuşsal değişkenlerin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Felix'e göre Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili sansasyonel sayılabilecek iddiaların desteklenmediği açıktır. Örneğin öğrenmeyi 50 kat hızlandırmak, günde 1000 kelime öğrenmek gibi iddiaların desteksiz olduğu anlaşılmaktadır. Ancak genel olarak Hızlandırılmış Öğrenmenin başarı, öğretim süresi, bazı duyuşsal değişkenler üzerinde olumlu etkileri görülmektedir.

Nelson (1989), okuma dersi alan kaygı düzeyleri yüksek dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, Hızlandırılmış Öğrenme tekniklerini kullanmaya başladıktan sonra öğrencilerin derslerden daha fazla hoşlandıklarını, devamsızlıkların azaldığını, kaygının yok olduğunu belirtmiştir. Nelson ayrıca öğrencilerin heceleme testlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde (önceki puanlarına göre) daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmiştir.

Dinçay (1990), harp okullarında öğretim gören yirmi öğrenciyle birlikte yürüttüğü çalışmasında İngilizce konuşmaların öğretiminde Hızlandırılmış Öğrenmenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Geleneksel yöntemlerle öğretim gören bir kontrol grubunun kullanıldığı çalışmada deneklere ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test puanlarına göre denk kabul edilen gruplar arasında sontest puanlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Ancak kontrol grubu sontest puanlarının öntest puanlarından daha düşük bulunması pek karşılaşılan bir durum olmamasına karşın çalışmada bu düşüş açıklanmamıştır.

Berkowitz (1993), Hızlandırılmış Öğrenme sınıflarında duygusal bileşenleri incelediği çalışmasında Hızlandırılmış Öğrenme öğretmenlerinin telkini, mizahı, rol yapmayı, eğitsel oyunları kullanarak sınıflarında olumlu bir atmosfer oluşturduklarını tespit etmiştir. Berkowitz, bu öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu ilişkiler içinde olduklarını, giyimlerine, sınıf dekorasyonuna dikkat ettiklerini belirtmiştir.

Aktürk (1998), Askeri lisan okullarında öğrenim gören ve seçkisiz yolla belirlenen 24 öğrenci üzerinde yaptığı deney kontrol gruplu çalışmasında deney grubuna telkin metodunu kullanarak, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle İngilizce kelime öğretimi vermiştir. Deney grubunda rahatlama çalışmalarına yer verilmiştir. 31 gün süren çalışmanın sonunda yapılan sontest sonuçlarına göre deney grubunun anlamlı derecede daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Post ise (1998), Hızlandırılmış Öğrenme ile öğrenme performansı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yaptığı çalışmasında 1970–1998 yılları arasında yayımlanmış çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmada Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili 167 araştırma arasından 29 adedi meta analiz için uygun bulunmuştur. Meta analize dâhil edilen çalışmaların öğrenci performansıyla ilgili olmasına, yayımlanmış olmasına, bir grup üzerinde yapılmış olmasına, uygun istatistik yöntemlerin kullanılmış olmasına dikkat edilmiştir. Meta analiz sonucunda Hızlandırılmış Öğrenme ile öğrenci performansı arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğu bulgusu elde edilmiştir.

Genel olarak konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçlarında yola çıkılarak Hızlandırılmış Öğrenmenin başarı, devam, sınıf atmosferi gibi değişkenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak, kuramla ilgili ortaya atılan spekülatif iddiaların bilimsel çalışmalarla doğrulanmadığı ortadadır. Benzer biçimde Dipamo ve Job (1991) da, hızlandırılmış öğrenmeyle ilgili yayımlanmış çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, bu çalışmaların genellikle bilimsel yöntem açısından eksiklerinin bulunduğunu, sonuçlarının tutarsız olduğunu, sonuçların hızlandırılmış öğrenmeyle ilgili spekülatif sayılabilecek tezleri desteklemediğini belirtmektedir. Ne yazık ki, tüm araştırma sonuçlarına karşın Lozanov'un ilkelerine dayanarak hazırladıkları programlarla 5 günde yabancı dil öğretebildiklerini öne süren kurslara halen rastlanabilmektedir.

Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili çalışmalarda göze çarpan bir diğer nokta da çalışmaların daha çok konser sunumlarına odaklanmalarıdır. Otorite gibi, telkin gibi, çocuksuluk gibi oldukça önemli ilkeler geri planda kaldığı görülmektedir. Oysa Lozanov'un da belirttiği gibi başarılı bir Hızlandırılmış Öğrenme uygulaması için uygulayıcılar tüm ilkelere uygun etkinlikleri usta bir orkestra şefi gibi yönetebilmelidir. Hızlandırılmış Öğrenme eğitimcilere farklı olanaklar sunabilecek yapıdadır, ancak bu olanakların uygulamaya geçirilebilmesi için günümüz teknoloji ve bilgi birikiminin ışığında yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

**Sonuç**

Hızlandırılmış Öğrenme ile ilgili elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

- Çevreden gelen uyarıcılar bireyleri hem bilinç hem de bilinçaltı düzeyinde etkileyebilmektedir. Farkına varılmayan uyarıcılar bireyin davranışlarını etkileyebilmektedir.
- Bireyler genellikle sahip oldukları öğrenme kapasitesinin tamamını kullanmamaktadır. Telkin yoluyla gizli kapasite açığa çıkarılabilmektedir. Telkinler hem bilince hem de bilinçaltına yöneliktir, sözel olabileceği gibi sözel olmayan kanallarla da verilebilir. Telkinler dolaylı ya da doğrudan olabilir. Telkin kaynakları şunlardır: öğretmenin sözel mesajları, öğretmenin sözel olmayan mesajları, sınıf dekorasyonu, ders materyalleri, öğrenme etkinlikleri, akran telkinleri ve içsel telkinler.
- Öğrenmeyle ilgili çeşitli önyargı ve olumsuz deneyimler bireylerin gerçek öğrenme kapasitelerinin farkına varmalarını engellemektedir. Bu engeller etik, mantıksal ve duygusal olabilmektedir. Öğrenmenin önündeki engeller zıt-telkinle aşılabilmektedir.
- Otorite sahibi bir kaynaktan gelen bilgilerin kalıcılığı daha fazladır. Otorite sahibi kaynaklardan gelen telkinlerin kabul edilebilirliği daha fazladır. Bu sebeple öğrencilerinden saygı gören bir öğretmen öğrenme önündeki engelleri daha kolay kaldırabilmektedir. Ayrıca öğretmen otoritesi öğrenci beklentisini artırmakta ve öğrenciyi güdülemektedir.

- Çocuklar doğal olarak meraklıdır ve kolaylıkla ezber yapabilmektedir. Öğretmen otoritesi ve öğrenme ortamının düzenlenmesiyle çocukların bu sayılan özellikleri öğrenme ortamına yansıtılabilir.
- Bireyin farkına varmadığı uyarıcılar da öğrenme üzerinde etkilidir. Bu kapsamda sınıf dekorasyonu, öğretmenin giyimi, öğretmenin ses tonu, yüz ifadesi gibi değişkenler öğrenme üzerinde etkilidir. Bu sebeple öğrenme ortamlarının ve yaşantılarının düzenlenmesinde her türlü ayrıntı göz önüne alınmalıdır.
- İletilmek istenen mesajlar tonlama ile duygusal bir anlam kazanabilmekte, monotonluktan kurtarılabilmektedir. Hızlandırılmış Öğrenmede öğretmen sesini kullanabilmeli, tonlama yapabilmelidir.
- Öğrenme ile olumlu duyguların ilişkilendirilmesi durumunda hatırlama kolaylaşmaktadır. Ayrıca duygular güdülenmeyi etkileyerek karmaşık bilişsel işlemlere de yardımcı olmaktadır Stres, kaygı ve olumsuz düşüncelerin öğrenme ortamından uzaklaştırılması bireyi telkinlere daha açık duruma getirmekte, öğrenmeyi daha etkili kılmaktadır.
- Müzik, Hızlandırılmış Öğrenmenin temel bileşenlerinden biridir. Derslerde müzik kullanımı rahatlama ve gevşemeyi sağlamakta, ortama duygusal bir tat vermektedir. Tüm bunlar, verilen telkinlerin kabul edilebilirliğini artırmakta, öğrenmenin rahat ve kaygısız gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Bir görüşe göre müzik, sağ ve sol beyin yarımlarının uyum içinde çalışmasını sağlayarak öğrenmeye katkıda bulunmaktadır.
- Sınıf ortamı, bireyleri rahatlatacak, otoriteyi ve çocuksuluğu sağlayacak biçimde düzenlenmelidir. Bu kapsamda kullanılan renklere, aydınlatmaya, mobilyalara, duvarlara asılan posterlere dikkat edilmelidir.
- Hızlandırılmış Öğrenme ile öğretim etkinlikleri düzenleyen öğretmenler güzel sanatları, tiyatroyu ve müziği sınıflarında kullanabilmelidir. Ayrıca öğretmenler seslerini kullanabilmeli, bilinç ve bilinçaltı süreçlerin farkında olmalıdır. Bu bağlamda öğretmenler giyimlerinden yüz ifadelerine kadar öğrenciye mesaj verebilecek tüm özelliklerine dikkat etmelidir. Bunlara ek olarak Hızlandırılmış Öğrenmede öğretmen, otorite sahibi olmalı, öğrencileriyle arasındaki mesafeyi koruyabilmeli, tüm öğrenme sürecini başarılı biçimde yönetebilmelidir.
- Hızlandırılmış Öğrenmeyle ilgili çalışmalar genel olarak bu modelin öğrenme üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu yönündedir. Ancak Hızlandırılmış Öğrenme sihirli bir değnek değildir. Modelle ilgili spekülatif sayılabilecek iddialar bilimsel çalışmalar tarafından doğrulanmamaktadır.

**Kaynakça**

Aktürk, H. (1998). Telkin Metodunun Askeri Lisan Okullarında İngilizce Kelime Öğretiminde Kullanılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Bancroft, W. J. (1999). Suggestopedia and Language Acquisition: Variations on a Theme. Amsterdam. Gordon&Breach.

Barzakov, I. (1982). The singing school: Means of suggestion in suggestology and in optimal learning. Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching, 7, 173-185.

Bass, J. A. F. (1985). The Effects of the suggestive accelerative learning and teaching method and a structual analysis method on vocabulary learning. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Georgia. Georgia.

Berkowitz, E. (1993). Dimensions Of Teacher Effect In Four Accelerated Learning Language Classrooms: An Ethnographic Study. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Houston, Houston, TX.

Birkholz, A. D. (2003). An investigation of student, faculty, and administration perceptions of the application of accelerated learing strategies in the Wisconsin technical colege system. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of Minnesota. Minnesota.

Bordon, R. B. ve Schuster, D. H. (1976). The Effects of suggestive learning climate synchronized breathing and music on learning and retention of Spanish words. The Journal of Society for Accelerative Learning and Teaching. 1 (1), 27-40.

Caliendo, G. M. (1990). A Profile of six accelerated learning language teachers of suggestopedia at a selected language and cultural center. Yayımlanmamış Doktora Tezi. The University of Connecticut. Connecticut.

Capehart, M. R. (1976). A suggestopaedia based strategy for teaching statistics to mathophobic college students. Journal of Suggestive Accelerative Learning and Teaching. 1, 164-181.

Clark, M. L. (2001). Suggestopedia: Then and now. Has it changed? Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. University of Southern California. Los Angeles.

Clynes, M. (1982). Music, Mind, and Brain. New York. Plenum Press.

Cooter, S. (1980). Brain lateralization and Lozanov concerts. The Journal of Society for Accelerative Learning and Teaching. 5 (4), 267-274.

Dinçay, T. (1990). Suggestopedia and designing a sample lesson plan for teaching dialogues. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Dipamo, B. ve Job, R. F. S. (1991). A methodological review of studies of SALT (Suggestive-accelerative learning and teaching) techniques. Australian Journal of Educational Technology. 7(2), 127-143.

Felix, U. (1989). An Investigation Of The Effects Of Music, Relaxation And Suggestion In Second Language Acquisition In Schools. Yayımlanmaış doktora tezi, Flinders University, Adelaide, Australia. Web: http://users.monash.edu.au/~ufelix/thesis.htm adresinden 5 Mayıs 2007'de alınmıştır.

Felix, U. (1993). The Contribution of background music to the enhancement of learning in suggestopedia. A critical review of the literature. The Journal of Society for Accelerative Learning and Teaching. 18 (3-4), 277-304.

Foster, S. (1988). Accelerated learning components in elementary public school classrooms. Yayımlanmamış doktora tezi. The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Held, D. F. (1979). Case study: Now Johnny can read. The Journal for the Society of Acceletative Learning and Teaching, 4(3), 170-175.

Jensen, E. (1995a). The Learning Brain. San Diego. The Brain Store.

Jensen, E. (1995b). Brain Based Learning and Teaching. Del Mar. CA. Turning Point.

Lehecka, C. F. (2002). How experts define accelerated learning. Yayımlanmamış doktora tezi. University of North Carolina at Greensboro. Greensboro.

Leng, X ve Shaw, G. L. (1991). Toward a neural theory of higher brain function using music as a window. Conceps Neuroscience. 2: 229-258.

Lozanov, G. (1977). The Bulgarian experience. The Journal of Suggestive Accelerative Learning and Teaching. 2: 85-95.

Lozanov, G. (1978a), Suggestology and Suggestopedia: Theory and practice. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Web: http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000300/030087eb.pdf adresinden 2 Mayıs 2007 tarihinde ulaşılmıştır.

Lozanov, G. (1978b) Suggestology and Outlines of Suggestopedia. New York Gordon and Breach Publications.

Mandler, G. (1975). Mind and Emotion. New York. John Wiley.

McGaugh, J. L. (1990). Involvment in the amigdaloid complex in neuromodulatory influences on memory storage. Neuroscience and Behavioral Reviews. 14: 425-431.

Nelson, J. (1989). Discover the joy of learning through suggestopedia. Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching, 14(1), 43-54.

Oliver, M. D. (1996). The effect of background music on mood and reading comprehension performance of at-risk college freshmen. Yayımlanmamış doktora tezi. Wayne State University. Detroit.

Post, G. (1998). An Investigation Into The Application Of Accelerated Learning Theory As It Relates To Improving Employee Performance In The Learning Organization For The 21st Century. Yayımlanmamış doktora tezi, Northern Illinois University, Illinois.

Prichard, A. (1986). A SALT pilot study: College developmental mathematics. The Journal for the Society of Accelerative Learning and Teaching, 11(3), 167-175.

Prichard, A. ve Taylor, J. (1976). Adapting the Lozanov method for remedial reading instruction. The Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching, 1(2), 107-115.

Rauscher, F. H.; Shaw, G. L. ve Ky, K. N. (1995). Music and spatial task performance. Nature. 365-611

Schuster, D. ve Gritton, C. (1986). Suggestive and accelerative learning techniques. New York. Gordon and Breach Science Publications.

Schuster, D. ve Prichard, A. (1978). A two year evaluation of the suggestive accelerative learning and teaching (SALT) method in central Iowa public schools. Journal of Suggestive Accelerative Learning and Teaching, 1, 116 – 123.

Thayer, R. E. (1989). The Biopsycology of Mood and Arousal. New York. Oxford Unversity Pres.

Walters, R. G. (1977). An experimental evaluation of suggestive accelerative learning as a method of teaching vocational agriculture. Journal of Suggestive Accelerative Learning and Teaching, 2(1 ve 2), 36-61.

Whidby, N. L. (1974). Waking suggestion: A method to improve reading in elementary education. United States International University.

# ACCELERATED LEARNING: A MYTH OR REALITY?

**Cenk AKBIYIK***

**Abstract**

Accelerated Learning has been a mysterious instructional model which has been remembered with speculative claims. Accelerated Learning emphasizes that learning will enhance without anxiety, stress and prejudices. Additionally it claims that learning occurs both at conscious and subconscious planes and also working principles of human brain should be considered during instruction. Basic principles of the model are: suggestion and desuggestion, authority, infantilization, double planes, intonation, rhythm and concert. Use of suggestion, and music, emphasis on positive emotions, and subconscious processes are remarkable characteristics of the model. Although speculative claims are not supported by scientific studies, these studies indicate that accelerated learning have positive effects on learning products.

**Key Words**: Accelerated learning, instructional model, lozanov model

* Assistant Dr. Erciyes University, Faculty of Education, Department of Computer and Teaching Technology, Kayseri

# GÖRME ENGELLİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK PROGRAMLI BİR MÜZE ZİYARETİ

**Serap BUYURGAN***

**Özet**

Geleceğin öğretmen adayları müzede eğitimin önemi, gerekliliği ve öğrenmeye kazanımları konusunda bilinçlendirilmelidir. Eğitimde müzelerden daha verimli faydalanabilmek için müze ziyareti hangi amaca ve gruba yönelik ise ona uygun bir program hazırlanmalıdır. Bu amaçtan hareketle araştırmada, Gazi Eğitim Fakültesi, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine yönelik, öğrenme potansiyeli yüksek programlı bir müze ziyareti düzenlenmiştir. 30 öğrenci ile 03 Mayıs 2007 tarihinde Anadolu Medeniyetleri Müzesi ziyaret edilmiştir. Aynı gün, aynı sınıfta okuyan total kör olan bir öğrenci için de ayrıca dokunarak öğrenmeye yönelik bir program oluşturulmuştur. Böylece geleceğin öğretmenlerine, mesleklerinde kullanabilecekleri bir yöntem ve deneyim yaşatılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Öğrencilerin ön anket ve son ankete verdiği cevaplar ve çalışma kağıdı tablolaştırılmış; sonuçlar frekans ve yüzde olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin müzede daha ilgili ve istekli olduğu görülmüş, akıcı, esnek ve özgün düşünmeleri gerçekleştirilmiş ve kalıcı öğrenme sağlanmıştır.

**Anahtar Sözcükler**: Müzede eğitim, programlı müze ziyareti, kalıcı öğrenme

## Müzede Eğitim

"Görme, görülen şeyin ne olduğunu anlamaya, çevredeki nesnelerin bulunduğu yerle ilgili bilgiye, görsel uyarana yapılan gerekli tepkilerin gelişmesine dayanan öğrenilmiş bir süreçtir" (Ataman, 2006, 239). Görme öğrenmede önemli bir etkendir. Müzeler de her alana ait gerçek objeleri içinde barındıran, görerek, işitsel bilgilenerek, uygulamalar yaparak öğrenmenin gerçekleşebileceği en önemli eğitim mekanlarıdır.

Müzeler zengin ve birbiriyle ilişkili öğrenmeyi destekler. Tüm zamanlara ait dünyayla ilgili var olanları insanların bireysel anlam kurarak öğrenmelerine izin verir.

* Doç. Dr.; G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı

Ziyaretçiler farklı müzelerden, tarih, bilim ve sanat gibi insana ait tüm bilgileri öğrenirler. Çünkü fiziksel şartlar ve çevre her zaman öğrenmeye güçlü olarak etki eder. Serginin düzenlenmesi ve içeriği, müzenin programı ziyaretçilerin ne öğreneceklerini etkiler (Falk ve Dierking, 2000, 173).

Özellikle gelişmiş ülkelerde müzeler eğitim faaliyetlerini her geçen gün arttırmaktadır. Eğitim programlarında öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere, halka, ailelere ve engellilere yönelik programlar yer almaktadır. Örneğin, Modern Sanatlar Müzesi'nde, (MoMA, New York) anaokulu, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine, modern ve çağdaş sanat eserleri ile öğretmenleri ve aileleri ile birlikte yaratıcı ve aktif öğrenme deneyimleri yaşayabilecekleri aktiviteler sunulur (http://www.moma.org/education/students). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik çağdaş sanat eserleri ile disiplinlerarası müfredat uygulamaları ve öğretim tekniklerini içeren öğretmenlerin mesleklerinde gelişmesine yönelik programlar vardır (http://www.moma.org/education/educators). Müzede yine lise öğrencilerinin okuldan sonra yaşıtları ve müze çalışanları ile birlikte katılabilecekleri konuşma, tartışma grupları ve stüdyo projeleri yer alır (http://redstudio.moma.org). Yine dünya müzelerinden, Güzel Sanatlar Müzesi (Boston), Metropolitan Müzesi (New York), Tate Modern (Londra), Güzel Sanatlar Müzesi (Florida) ve Louvre Müzesi'nde de (Paris) okul gruplarına ve öğretmenlere yönelik eğitim programları mevcuttur. Tüm bu müzelerde öğretmenlere profesyonel gelişmelerine yönelik çalışmalar, öğretim yöntemleri verilir. Bu programlar her müzenin kendi koleksiyonu ve sergilerindeki eserlere yönelik hazırlanır. Tate Modern'in okul programlarında öğrencilere, sanat ile kişisel bağlantı kurma deneyimi yaşatmak, onların çözümsel, kavramsal ve eleştirel yeteneklerini geliştirmek, konuşarak fikirlerini paylaştırmak ve uygulama çalışmaları ile anlama ve bilgilerini geliştirmek amaçları güdülür (http://www.tate.org.uk/modern). Müzeler her geçen gün daha farklı eğitim hizmeti arayışlarına girerler. Boston'daki Güzel Sanatlar Müzesi online eğitim ile okul gruplarına yeni bir öğrenme yöntemi sunar. Bu proje ile sınıfınızda öğrencilerinizle müze galerilerine yaratıcı bir müze ziyareti gerçekleştirebilirsiniz (http://www.mfa.org). Louvre müzesinde de öğretmenlere, öğrencileri ile gittikleri zaman rehberli turlar ve atölye uygulamaları gibi sunulan eğitim hizmetleri vardır. Ayrıca isterlerse öğretmenler de kendi müze ziyaretlerini organize edebilirler. Müze o zaman öğretmene programını oluşturmada yardımcı olur (http://www.louvre.fr). Bu müzelerde kör ve görme engellilere yönelik üç boyutlu modeller, kabartma haritalar, işitsel kayıt cihazı ile bilgilendirmeler, Braille alfabesi ile kataloglar ve duvar etiketleri, büyük punto yazı ve baskı ile bilgi panoları, müzenin içeriğine göre sergilenen resimlerin bazılarının kabartma örnekleri gibi hizmetler sunulmakta ve bu ziyaretçilere müze galerilerinde rehber eşliğinde ya da tek olarak gezebilme olanağı oluşturulmaktadır.

Dünya müzelerinde olduğu gibi ülkemizdeki bazı müzelerde de okullara eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde özellikle müze gezisi ve etkinlikleri için randevu ile gelen okul grupları Salı ve Perşembe günleri kabul edilmekte; eğitim birimi gezilerin daha verimli, eğlenceli ve öğretici geç-

mesi, farklı bir müze deneyimi olması için özveriyle çalışmaktadır (AMM Eğitim Birimi, 2007, 38). İstanbul Modern'de de Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okullar ağırlanmaktadır. Çalışmaların içeriği öğrencilerin ders programları ile paralel öğretmenler ve müze eğitimcileri tarafından planlanır (http://www.istanbulmodern.org). Sakıp Sabancı Müzesi'nde her yıl eğitim öğretim yılının başlaması ile birlikte genç izleyicilerin, müzenin kültürel yaşamına daha aktif katılımını sağlamak amacıyla eğitim programları ve etkinlikler hazırlanır. Amaç, öğrencilere müze gezisi sırasında gördükleri hakkında konuşma, sanatçı çalışmaları üzerinde düşündürme ve sanat eserlerini okumalarını sağlamaktır (http://muze.sabanciuniv.edu). Rahmi M. Koç Müzesi'nin "Eğitim Paketi" Aralık 2002'de Milli Eğitim Bakanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanır, okul gruplarının kullanımına sunulur. Öğretmen sayfaları belirli objeler üzerinde yoğunlaşarak, her biri ile ilgili olarak; genel bilgi, çizim ve fotograf, sorular ve cevapları, tartışma konuları ve müzede ve sınıfta yapılabilecek etkinlikleri içerir. Yine Koç Müzesi "Müzebüs" adlı gezici müze projesi ile müzeye gelemeyen öğrencilere müzeyi götürür. Projenin en önemli amacı kısıtlı imkanları olan çocuklara müzenin sunduğu imkanları tattırmak ve farklı ve yaratıcı araç ve metodlarla eğitim alma şansını vermektir (http://www.rmk-museum.org.tr).

Tüm bu örneklerde görüldüğü gibi müzeler eğitimde okullarla ve öğretmenlerle birlik içerisinde eğitim hizmetleri vermektedir. Müzelerin tüm insanlar için heyecan verici ve bilgiyi daha kalıcı kılan ortamlar olduğu artık kabul edilen bir gerçektir. Ancak bunun için müze ziyareti hangi amaca ve gruba yönelik ise ona uygun bir müze ziyareti programlanmalıdır. Falk ve Dierking (2002, 151), özel gruplar için organize edilmiş programların insanların öğrenmesine yardım eden unsur olduğunu ifade eder.

**Araştırmanın Amacı**

Ülkemiz, tarihi, kültürel, sanatsal, doğaya ait zengin eserleri içinde barındıran müzelere sahiptir. Ancak ülkemiz müzelerinden birçoğunda eğitim hizmetleri ya yoktur ya da yeterli değildir. Bu nedenle eğitimin her aşamasında, özellikle de eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde geleceğin öğretmen adayları müzede eğitimin önemi ve kazanımları konusunda bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne Anadolu'da yaşamış uygarlıkların yaşam biçimleri, inanç sistemleri ve sanatlarını öğretmeye yönelik, müze eğitim birimi ile bağlantı kurularak programlı bir müze ziyareti organize edilir. Müzeye Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri götürülür. Gelecekte görme engelli çocukların öğretmeni olacak bu öğrenci grubuna amaca yönelik etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak çalışma kağıtları hazırlanır. Yine aynı gün görmeyen (total kör), aynı sınıftaki bir öğrenci için ayrıca, müze eğitimcisi ile birlikte dokunarak öğrenmeye yönelik ayrı bir program organize edilir. Böylece müze ziyaretinde geleceğin öğretmenlerine mesleklerinde kullanabilecekleri bir yöntem ve deneyim de yaşatılır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2003, 77).

### Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıfa devam eden otuz öğrenci oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan anket formları ve çalışma kağıdı ile elde edilmiştir. Veriler, nitel değerlendirme yöntemleri kullanılarak ve veri toplama araçlarının analiz edilmesi sonucunda toplanmıştır.

### Verilerin Analizi ve Yorumu

Ön anket, son anket ve çalışma kağıdında yer alan açık uçlu sorulara ait cevaplar şifreleme kategorileri ile analiz edilmiştir. Bu veriler nicel araştırma yöntemlerinden yüzde ve frekans ile yorumlanmıştır.

### Müze Ziyareti

Müze ziyareti üç aşamada gerçekleştirilir. Öncesinde, Anadolu Medeniyetleri Müzesi ile bağlantı kurulur; Müze Eğitim birimi ile uygun bir gün belirlenir. Araştırmacı tarafından ön anket, son anket ve çalışma kağıdı hazırlanır. Gerekli izinler alınır; müzeye gidilecek araç ayarlanır. Öğrenciler müzeye götürülmeden önce müze ziyareti ile ilgili bilgilendirilir (müzeye gidilecek gün, saat ve nasıl gidileceği, müzede uyulması gereken kurallar vb.).

### Müzede

3 Mayıs 2007 tarihinde üniversiteden temin edilen bir otobüs ile topluca Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne gidilir. Önce müze bahçesinde kısa bir konuşma yapılır ve toplu fotograf çektirilir. Öğrenciler müze ile ilgili bilgilendirilmeden müzenin orta salonuna alınır ve ön anketler doldurulur.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin ön anket, çalışma kağıdı ve son ankete verdiği cevaplar tablolaştırılmış; yüzde ve frekans ile ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Tablo 1, 2, 3, 4, 5 ön ankete ait soru ve cevapları göstermektedir. Ön anketler doldurulduktan sonra öğrencilere araştırmacı ve müze eğitimcisi tarafından soruların cevapları ile ilgili bilgi verilir. Yine bu bölümde araştırmada ortaya çıkan bazı veriler alan uzmanlarının görüşleri ile de desteklenmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Müze ne demektir?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Geçmişte yaşamış uygarlıklara, kültürlere ait eserlerin (eşya, resim, heykel vb) günümüze ve geleceğe ışık tutması, aydınlatması için saklandığı, korunduğu ve insanların hizmetine sunulduğu mekanlara müze denir. | 14 | 47 |
| Tarihi eserlerin sergilendiği yerdir. | 5 | 16,6 |
| Çeşitli uygarlıklara ve zamanlara ait kıyafetlerin, eserlerin sergilendiği yerlere müze denir. | 5 | 16,6 |
| Müze geçmişten bugüne sanat eserlerinin sergilendiği bir kurumdur. | 4 | 13,2 |
| Tarihi eserlerin, sanat eserlerinin bir arada sergilendiği herkese açık yerlere müze denir. | 2 | 6,6 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %63.6'sı müzeyi geçmişte yaşamış uygarlıklara, kültürlere ait eserlerin, günümüze ve geleceğe ışık tutması, aydınlatması için, saklandığı, korunduğu ve insanların hizmetine sunulduğu yerler olarak tanımlar. %13.2'si müze, sanat eserlerinin sergilendiği mekanlardır der. Öğrencilerin müze denince ilk aklına gelen arkeoloji ve sanat müzeleridir. Yine Buyurgan'ın (2007, 727) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin %62'si müze, tarihi eserlerin ya da önemli eserlerin bulunduğu yerlerdir cevabını vermiştir.

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Hangi tür müzeler vardır?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Açık Hava Müzeleri | 11 | 18 |
| Güzel Sanatlar Müzesi (Resim-Heykel Müzesi) | 10 | 16 |
| Tarih Müzeleri | 8 | 13 |
| Medeniyetler Müzesi | 7 | 11 |
| Kapalı Alan Müzesi | 6 | 10 |
| El Sanatları Müzesi (Etnografya Müzesi) | 5 | 8 |
| Antik Kentler ( Antik Müze) | 5 | 8 |
| Arkeoloji Müzesi | 3 | 5 |
| Cevap vermemiş | 3 | 5 |
| Atatürk Müzesi | 1 | 2 |
| Teknoloji Müzesi | 1 | 2 |
| Dini Müzeler | 1 | 2 |
| TOPLAM | 61 | 100 |

Tablo 2'de öğrencilerin müze türlerine ilişkin cevapları görülmektedir. Öğrencilerin %18'i Açık Hava Müzeleri, %16'sı Güzel Sanatlar Müzeleri, %13'ü Tarih Müzeleri, %11'i Medeniyetler Müzesi ve tabloda belirtilen diğer müze türlerinin olduğunu söyler. Öğrencilerin %11'i kapalı alan müzelerini bir müze çeşidi olarak ifade eder. Öğrencilere ön anketler doldurulduktan sonra müze çeşitleri örneklerle açıklanır. Müzelerin, içlerinde barındırdıkları koleksiyonlara, bağlı oldukları kurumlara, hizmet ettikleri bölgeye, hitap ettikleri kitleye, sergilendikleri mekanlara ve işlevlerine göre çeşitlendirildikleri anlatılır.

Gelişmiş ülkelerde geçen yüzyılın son dönemlerinde müze çeşitlerine sadece çocuk ve gençlere yönelik açılan müzelerin de eklendiği ilave edilir. Örneğin, Boston, Manhattan, Indianapolis, Houston Çocuk Müzeleri, Arizona Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi gibi. Arizona Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi'nin misyonu okulöncesi çocuklarını ve temel eğitim düzeyindeki öğrencileri plastik sanatlar tarafından sunulan kültürel zenginlikler ile tanıştırmak; sanat eserlerinin üzerinde yapılacak yorumlamalarla çocukları ve gençleri eğitmek; geleneksel sanat müzesi deneyimini, yaşantısını sunmaktır (Özsoy, 2001, 24-25). Bu örnekler özellikle gelişmiş ülkelerde çocukların ve gençlerin eğitiminde müzelerin ne denli önemli olduğunun ve eğitimin içerisinde aktif olarak yer aldığının göstergesidir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Daha önce hiç müzeye gittin mi? İsimlerini yazar mısın?" Sorularına verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Gittim | 22 | 73 |
| Gitmedim | 8 | 27 |
| TOPLAM | 30 | 100 |
| İsmini hatırlamıyorum | 6 | 18 |
| Şehirlerindeki müze (Amasya Müzesi, Sinop Müzesi, Elazığ Müzesi, Samsun Müzesi, Çorum Müzesi | 6 | 18 |
| Anıtkabir | 5 | 15 |
| Anadolu Medeniyetleri Müzesi | 5 | 15 |
| Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı | 4 | 13 |
| Hacı Bektaş-ı Veli | 2 | 6 |
| Etnografya Müzesi | 2 | 6 |
| Yerebatan Sarayı | 1 | 3 |
| Kıbrıs Şehitleri Müzesi | 1 | 3 |
| Alacahöyük, Boğazköy | 1 | 3 |
| TOPLAM | 33 | 100 |

Tablo 3'ten araştırmaya katılan öğrencilerin 4/2'sinin daha önce müzeye gittiği, 4/1'inin de gitmediği görülmektedir. Müzeye giden öğrencilerin %18'i de hangi müzeye gittiğini hatırlayamadığını ifade eder. Buyurgan'ın (2004, 104-105) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim 1. Kademe 3. Sınıf öğrencilerinin öğretmenleri ile sınıfça git-

tikleri bazı müzelerin isimlerini bile hatırlayamadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar bize müzelere yapılan ziyaretlerin unutulduğunu, kalıcı olmadığını, etkili öğrenmenin gerçekleşmediğini göstermektedir. Etkili ve kalıcı öğrenme için öğrenci grubunun seviyesine göre, amaca yönelik bir müze ziyareti programlanması önemlidir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Müzelere eserler nerelerden gelmektedir?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Kazılar sonucu | 15 | 45,4 |
| Eski yerleşim yerlerinden | 8 | 24,6 |
| Toplanarak (vatandaşlar bulduğu eseri müze müdürlüğüne verir) | 6 | 18 |
| Bu konuda bir bilgim yok | 4 | 12 |
| TOPLAM | 33 | 100 |

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin 4/2'si eserlerin müzelere kazılar sonucu geldiğini ifade eder. Öğrencilerin %12'si bu konuda bilgi sahibi olmadığını söyler.

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Müzeler ne işe yararlar?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Müzeler, geçmişte yaşamış medeniyetlere ait sanat, toplumsal yaşantı, yaşadıkları bölge vb konularda bilgi verir. | 26 | 72 |
| Eserlerin korunması, saklanması ve sergilenmesine yarar. | 5 | 14 |
| Sanatı, sanat eserlerini tanımaya yarar. | 3 | 8 |
| İnsanların bakış açısına yeni bir boyut kazandırır. | 1 | 3 |
| Şu anki kültürü tanıtır. | 1 | 3 |
| TOPLAM | 36 | 100 |

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğrencilerin, müzelerin ne işe yaradığı ile ilgili cevapları görülür. Öğrencilerin 4/3'ü müzelerin geçmişte yaşamış medeniyetlere ait, sanat, toplumsal yaşantı, yaşadıkları bölge konularında bilgi verdiğini, %14'ü eserlerin korunması, saklanması ve sergilenmesine yaradığını, %8'i sanatı, sanat eserlerini tanımaya yaradığını, %3'ü şu anki kültürü tanıttığını ifade eder. Sanatı ve sanat eserini daha iyi anlamak için "Galerilere, atelyelere, müzelere gidilmesi gerekir" (Boydaş, 2004, 32). Verilen cevapların hepsi müzelerin görevleri içerisinde yer alır. Ancak müzelerin sorumlulukları öğrencilerin cevaplarından daha fazladır. Müzeler, geçmiş, bugün ve geleceğe ait her alandaki eserlerin toplandığı, onarıldığı, korunduğu, ve insanların bilgilenmesi için sergilendiği en heyecan verici ortamlardır. Sanat, bilim, tarih, inanç, kültür, doğanın oluşumu gibi her alanın öğretisi en iyi müzelerde olabilir. Yine

tablodaki %3 öğrencinin verdiği müzeler insanların bakış açısına yeni bir boyut kazandırır cevabı çok anlamlıdır. "İster tanıdık ya da egzotik, ister kişisel ya da evrensel biçimde sunulsunlar, müzeler düşgücünü uyarmak ve yaratıcılığı kışkırtmak için kullanılabilirler" (Gartenhaus, 2000, 33). Düşünme, yorumlama, fikir üretme, sorgulama, bilgiyi paylaşma, hayal etme yaratıcılığı geliştirir. Müzeler bize tüm bunlarla ilgili en heyecan verici malzemeyi ve ortamları sunar. Öyleyse müzelerin en önemli görevleri arasında bu etkinlikleri geliştirebilecek eğitim hizmetleri sunmak yer almalıdır.

Müze, müze eğitimcisi Halil Demirdelen'in bilgilendirmeleri eşliğinde soru ve cevaplarla gezilir. Dönemini en iyi anlatan eserler üzerinde daha fazla durulur; öğrenciler düşündürülür, konuşturulur, fikir alışverişinde bulunulur. Anadolu Medeniyetleri Müzesi iki Osmanlı yapısı olan Mahmut Paşa Bedesteni ve Kurşunlu Han'da yer alır. Müze Atatürk'ün telkinleriyle merkezde bir "Eti Müzesi" kurma fikrinden hareketle oluşturulur. 1938 yılında binaların restorasyonuna başlanır. 1968 yılında son şeklini alır (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, 11). Tarihi yapıları, köklü geçmişi ile bugünlere gelen Anadolu Medeniyetleri Müzesi 19 Nisan 1997 tarihinde İsviçre'nin Lozan kentinde 68 müze arasında birinci seçilerek "Avrupa'da Yılın Müzesi" ünvanını elde eder. Bugün kendine özgü koleksiyonları ile dünyanın sayılı müzeleri arasında yer alan Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde, Anadolu arkeolojik eserleri Paleolitik Çağdan başlayarak günümüze kadar kronolojik bir sırayla sergilenmektedir (http://www.anadolumedeniyetlerimuzesi.gov.tr).

Sikkelerin önünde önce bilgilendirme yapılır. Sikkenin herhangi bir makinede üretilmeyen metal para (Sözen, Tanyeli, 1992, 216) olduğu söylenir. Üzerindeki fotograf, işaret ve yazılardan hangi uygarlığa ait olduğu, ne amaçla yapıldığı ve miktarı gibi bilgiler verdiği açıklanır. Tarihte parayı ilk Lidyalıların kullandığı ilave edilir ve sikkelerin önünde akıcı, esnek ve özgün düşünmeyi sağlayan çalışma kağıdı uygulanır. Tablo 6, 7, 8, 9 çalışma kağıdında yer alan soru ve cevapları göstermektedir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan öğrencilerin "Paranın insan hayatındaki rolü nedir?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Para insanların birbirleriyle olan alışverişini kolaylaştırır (ihtiyaçlarını karşılayan bir araçtır, bazen duygulara da sahip olabilir). | 34 | 81 |
| Kullanıldığı medeniyet ile ilgili bilgi verir. | 2 | 5 |
| Tüketimin artmasına, bunun sonucunda da üretim talebinin artmasına neden olur. | 2 | 5 |
| Dünya'da ticaretin daha çok gelişmesine, kültürlerin tanınmasına neden olur. | 2 | 5 |
| Takas usulünü ortadan kaldırmıştır. | 1 | 2 |
| Para insanı köleleştiren, araç hâlinden çıkarıp amaç hâline dönüştüren, insanlıktan çıkaran, sınıfsal farklılıklar yaratan bir role sahiptir. | 1 | 2 |
| TOPLAM | 42 | 100 |

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin paranın insan hayatındaki rolünü anlatan cevapları görülür. Öğrencilerin 4/3'ünden fazlası paranın ihtiyaçları karşılayan bir araç olduğunu bazen duygulara da sahip olabileceğini ifade eder. Öğrencilerin %15'i para ile ilgili kendilerine yapılan bilgilendirmeleri, %2'si de paranın insanlar üzerindeki en olumsuz etkilerini yazar.

Tablo 7: Araştırmaya katılan öğrencilerin "İnsanlar para kullanmadan önce nasıl alışveriş yapıyorlardı?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Takas yoluyla (Bir çuval pirince bir çuval buğday verme gibi). | 30 | 100 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 7'de araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının insanların para kullanmadan önce takas yoluyla alışveriş yaptıkları cevabını verdikleri görülür. Tabloda verilen cevaplar, öğrencilerin geçmiş uygarlıklara ait yaşam biçimleri, alışverişleri ile ilgili bilgilendirmeleri, gerçek sikkeler karşısında ne kadar ilgili dinlediklerinin bir göstergesidir.

Tablo 8: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Sizce insanlar en az yüz yıl sonra alışverişlerinde ne kullanacaklar?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Para insanların birbirleriyle olan alışverişini kolaylaştırır (ihtiyaçla- | | |
| Yine para kullanacaklar (paranın boyutları, yapıldığı madde değişebilir). | 14 | 47 |
| Para olmayacak chip ile alışveriş olacak (her şey chiplerde kayıtlı olacak, yaptığın alışverişe göre belli bir miktar hesabından düşecek). | 7 | 23 |
| Parmak izleri ile yapılabilir (deri altına chipler yerleştirilip ona belli bir miktar yüklenerek). | 3 | 10 |
| İnternet ortamında alışveriş yapılacak. | 2 | 7 |
| Fikrim yok. | 2 | 7 |
| Paranın değeri kalmayacak, insanların ihtiyaçları devletler tarafından karşılanacak. | 1 | 3 |
| Kredi kartı ile yapılacak. | 1 | 3 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrencilere, ilki İ.Ö. VI. Yüzyılın ikinci yarısında kullanılan ve çeşitli medeniyetlere ait olan (Lidya, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı) farklı sikkeler önünde, "Sizce insanlar en az yüz yıl sonra alışverişlerinde ne kullanacaklar?" Sorusu sorulur. Öğrenciler geçmişi gerçek kanıtları ile görür, öğrenir; bugün kullandıkları parayı düşünür ve yaratıcılıklarını kullanarak gelecekte kullanılabilecek para ile ilgili fikir üretir. Tablo 8'e göre öğrencilerin 4/2'si insanların en az yüz yıl sonra farklı boyutta ve farklı maddeden yapılmış para kullanacaklarını ifade eder.

%23'ü bugün de kullanımına başlanan chiplerle alışveriş yapılacak der. Öğrencilerin %10'u ise alışverişin, parmak izleri ile deri altına chipler yerleştirilip ona belirli bir miktar yüklenerek yapılabileceğini ifade eder. Bu yaklaşım yaratıcılığın uygun ortam ve uyaranlar karşısında sınırı olmadığının bir göstergesidir.

Tablo 9: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Sizce günümüzde kullanılan kağıt ve madeni paralar görme engellilerin kullanımına uygun mudur?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Uygun değildir. Çünkü,<br>Madeni paralar yeterince kabartılmamıştır; renk zıtlığı yoktur; kağıt paralarda renk zıtlığının ve yazıların daha büyük olması gerekir. Ayrıca kağıt paralarda kabartma yazı ve paranın miktarını belirten işaret yok; görme engelliler alfabesi (Braille) kullanılmamıştır. | 13 | 43,3 |
| Kağıt paralar uygun değildir. Çünkü,<br>Kağıt paralardaki renk farklığı az görenler için ayırt edici olabilir. Ancak total körler için herhangi bir düzenleme yok. Dokunsal farklılıklar yok, kağıt paralarda Braille alfabesi olmalı.<br>Madeni paralar uygundur. Çünkü,<br>Madeni paralar büyüklüklerine ve üzerlerindeki yazılara göre ayırt edilebilirler. | 13 | 43,3 |
| Geçmişe göre daha iyidir. Çünkü, üzerlerinde azda olsa kabartmalar vardır, ama daha iyi olabilir, geliştirilebilir. Görme engellilerin kullandığı rakam ve harflerin noktalardan oluştuğu göz ardı edilmemelidir. | 4 | 13,4 |
| TOPLAM | 33 | 100 |

Araştırmaya katılan öğrenciler görme engelli ve total kör çocukların ya da gençlerin öğretmeni olacaktır. Bu nedenle görme engelli bireylerin yaşamlarını kolaylaştırabilecek düzenlemeler düşünmeli ve yapıcı fikirler üretebilmelidir. Bu düşünceden hareketle öğrencilere günümüzde kullanılan kağıt ve madeni paraların görme engellilerin kullanımına uygun olup olmadığı ve nedeni sorulur. Tablo 9'a göre öğrencilerin %43.3'ü hem madeni paraların hem de kağıt paraların görme engellilere uygun olmadığını ifade eder. Öğrenciler kağıt paralarda Braille alfabesinin kullanılmadığını, paranın miktarını belirten kabartma işaret olmadığını söyler. Braille alfabesi iki sütunda yer alan altı noktanın çeşitli kombinasyonları ile harflerin, rakamların, noktalama işaretlerinin, matematik işaretlerinin, müzik notalarının oluşturulduğu bir alfabe sistemidir (Tuncer, 2005, 300). Aynı öğrenciler madeni paralarda da kabartmanın yeterli olmadığını ifade eder. Araştırmaya katılan öğrencilerin %43.3'ü madeni paraların görme engellilerin kullanımı için uygun olduğunu, kağıt paraların ise uygun olmadığını söyler. Öğrencilerin %13.4'ü de paraları geçmişe göre daha uygun bulur. Bu soru ile yaşamda görme engelliler dünyasında karşılaşılan bir eksikliğe dikkat çekilmiştir. Kağıt ve madeni paralar uzman görüşü alınarak yeniden düzenlenmeli, bu süreçte tabloda verilen öğrenci görüşleri de dikkate alınmalıdır.

Müze gezildikten sonra tekrar Eski Hitit, Hitit İmparatorluk ve Geç Hitit Dönemine ait eserlerin sergilendiği orta salona gidilir. Burada total kör sınıf arkadaşları için organize edilen dokunarak öğrenme uygulaması yaşanır. İnsanların yemek yedikleri çanak-çömlek, kullandıkları aletler, çivi yazısı ile yazılmış tabletler, güneş kursları gibi taklit objeler getirilir. Görmeyen öğrencinin dokunarak, koklayarak, dili ile yalayarak, eserleri hissetmesi ilgi ile izlenir. Ona açıklamalar yapılır, meraklı sorularının cevapları verilir. Görmeden öğrenmenin sihirli dünyasına yolculuk yapılır. Görme engelli öğrenci için hazırlanan dokunarak, hissederek öğrenmeyi konu alan uygulama ayrı bir araştırma olarak verilmiştir. Orta salonda araştırmaya katılan öğrenciler de taklit ve bazı gerçek (volkan taşı) objelere dokunarak, koklayarak büyük bir heyecan ile sorular sorar, bilgi alışverişinde bulunurlar. Kendileri de görmeyen öğrencinin nasıl öğrendiğini, neler hissettiğini biraz olsun anlamaya çalışırlar.

Son olarak müze eğitim atölyesine gidilir. Öğrencilere atölye ve uygulamaları ile ilgili bilgi verilir. Çağdaş müzecilikteki gelişmeleri yakından takip eden Anadolu Medeniyetleri Müzesi, eğitim faaliyetlerini daha sistemli ve etkin olarak yürütebileceği "Eğitim Atölyesi"ni 2003 yılında oluşturur. Atölyede, Tablet, Seramik, Seramik Tanımlama ve Yap-Boz, Sikke, Restorasyon ve Konservasyon, Neolitik Dönem Bölümleri vardır (AMM Eğitim Birimi, 2007, 43-44). Bilgilendirmelerden sonra biraz dinlenilir ve son anketler doldurulur. Tablo 10, 11, 12, 13, 14, 15 son ankete ait soru ve cevapları göstermektedir.

Tablo 10: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Gezdiğiniz müzenin türü nedir?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Arkeoloji Müzesi | 24 | 80 |
| Medeniyetler Müzesi | 5 | 17 |
| Cevap yok | 1 | 3 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin %80'i gezdiğimiz müze bir arkeoloji müzesidir cevabını verir. Öğrencilerin %17'si müzenin isminden etkilenerek Medeniyetler Müzesi der.

Tablo 11: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Müzelere eserler nasıl ve nerelerden sağlanmıştır?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Kazı, bağış, satın alma | 30 | 88 |
| Yurt dışına kaçırılanların geri getirilmesi ile | 4 | 12 |
| TOPLAM | 34 | 100 |
| Eserler Anadolu Medeniyetlerinin kurulduğu illerden gelmiştir | 5 | 17 |

Tablo 11'den araştırmaya katılan öğrencilerin %88'inin müzeye eserlerin kazı, bağış ve satın alma yolları ile geldiğini söyledikleri görülür. %12'si de yurtdışına kaçırılan eserlerin geri getirilmesi ile cevabını verir. Bu cevaplar müze ziyaretinde öğrencilerin anlatılanları dikkatle dinlediklerinin göstergesidir. Lidya Dönemine ait Karun hazinelerinin ve şarap tanrısı Dionisos'un yurtdışına kaçırılışları ve uzun süren mücadelelerden sonra ülkemize geri getirilişlerini dinleyen öğrenciler tarihi eserlerimize sahip çıkmamız konusunda daha da bilinçlendirilir. Tablodan öğrencilerin %17'sinin eserlerin buluntu yerleri ile ilgili soruya cevap verdikleri görülür.

Tablo 12: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Müzede en çok ilginizi çeken eser hangisidir? Neden?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| İlk kadın tanrıça heykeli, doğurganlığı yansıtıyordu. | 9 | 24,2 |
| Takılar, kadınların o zamanlar bile süslenmelerine çok şaşırdım. | 9 | 24,2 |
| İnsan ve hayvan figürlü kazanlar, Hitit eserleri, para basımında kullanılan aletler, gözyaşı şişeleri, ritonlar, Neolitik dönem evi, şehir planları. | 8 | 22 |
| İlk paralar, üzerinde her ülkenin önemli özellikleri vardı. Padişahının kim olduğu, paranın nerede basıldığı vb. birçok bilginin küçücük bir paranın üzerinde belirtiliyor olması çok ilginçti | 7 | 19 |
| Tahta sehpalar, (Midas'ın mezarındaki) hiç çivi, yapıştırıcı kullanmadan birbirine geçirilerek yapılması çok ilginçti. | 2 | 5,3 |
| Duvar resimleri. Boğanın gücü ve insan figürlerinin neyi temsil ettiği ilgimi çekti. | 2 | 5,3 |
| TOPLAM | 37 | 100 |

Tablo 12'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin 4/1'inin müzede en çok Neolitik Döneme ait ana tanrıça heykeli, yine aynı oranda öğrencinin de takılar dikkatini çeker. Ana tanrıçanın doğurganlığı yansıtması, kadınların o dönemlerde bile süslenmeleri öğrencileri etkiler. Öğrenciler müzede bolluk ve bereketi simgeleyen ana tanrıça heykellerinin farklı dönemlerde farklı isimler aldığını ve biçimlerinin farklılaştığını öğrenirler (Hititlerde Kubaba, Friglerde Kibele gibi). Tablo 12'de öğrencilerin dikkatlerini en çok çeken diğer eserler görülmektedir.

Tablo 13: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Bu müze ziyaretinde önemli olarak neleri ilk defa öğrendiniz?" Sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Geçmiş dönemlerde gerçekten insanların yaşamış olduklarının farkına vardım. Her şeyi gözümle gördüm. Birçok şeyin ilkini gördüm (ilk ayna, müzik aleti, matara) | 12 | 40 |
| Paranın önemini ve neleri yansıttığını öğrendim. Sikkenin nasıl basıldığını uygulama ile öğrendim. | 7 | 23 |
| Ankara'nın ambleminin Hattilere ait olduğunu ve Anadolu'da yaşayan ilk halkın Hattiler olduğunu öğrendim. | 3 | 10 |
| Görme engelliler için eserlerin kopyalarının yapıldığını öğrendim. | 2 | 7 |
| Boğanın ve kadının tarihte ne kadar önemli bir yere sahip olduklarını anladım. | 2 | 7 |
| Kadınların her zaman takılara meraklı olduklarını gördüm. | 2 | 7 |
| Müzedeki her bir parçanın gerçekten büyük bir yaşantıyı temsil ettiğini ve o parçaların birbirinden bağımsız değil günümüze kadar bir bütünün parçaları olduğunu öğrendim. | 1 | 3 |
| İlk defa ilkel kavramının ilk el olarak yorumlandığını öğrendim. | 1 | 3 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 13'de araştırmaya katılan öğrencilerin, bu müze ziyaretinde önemli olarak neleri ilk defa öğrendiklerinin cevapları görülür. Öğrencilerin %40'ı müze ziyaretinde geçmiş dönemlerde gerçekten insanların yaşamış olduklarının farkına vardıklarını ifade eder. Çünkü o dönemlere ait çanak-çömlek, süs eşyası, dini semboller vb. gerçek objeler karşısında bilgilenir ve düşünürler. Hooper'a göre (1999, 132), gerçek objelerle çalışmak, karşılaştırma yapmak, anımsamak, sınıflandırmak, sorgulamak, somut gözlemlerden soyut kavramlara geçmek, bilinenden bilinmeyene uzanmak, belirgin gözlemlerden genellemelere ulaşmak da dahil olmak üzere her türlü düşünmenin gerçekleşmesini sağlar. Öğrencilerin %7'si görme engelliler için müzelerde eserlerin kopyalarının yapıldığını öğrendiğini söyler. Bu meslek hayatlarında kullanabilecekleri önemli bir bilgidir. Böylece bu gençler gelecekte görme engelli öğrencilerinin eğitim öğretim sürecinde müzelerin sunduğu olanakları kullanabilirler. Araştırmanın en önemli kazanımlarından biri de bu olmuştur.

Tablo 14: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Müzede nasıl bir ses duydunuz?" sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Sessizlik | 28 | 93,4 |
| Müzede sadece eserler konuşuyordu. Bu ses insanların sessizliğini bastıran bir sesti. | 1 | 3,3 |
| Çığlık. Seneler öncesi yaşamış insanları görmesek bile yaptıkları eserler onların neler yaptığını seslendiriyordu. | 1 | 3,3 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 14'e göre öğrencilerin %93.4'ünün müzede nasıl bir ses duydunuz sorusuna "sessizlik" cevabını verdiği görülür. Gerçekten de Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde eserler ait oldukları dönemleri büyük bir sessizlik içinde sunarlar. Sanki geçmişin sesi sessizce bizlere ulaşır gibidir.

Tablo 15: Araştırmaya katılan öğrencilerin, "Sence bu müze neden önemlidir?" sorusuna verdikleri cevapları gösterir dağılım:

| Öğrenci / Cevaplar | f | % |
|---|---|---|
| Geçmiş çağlardaki insanların yaşam şekilleri, ihtiyaçları, inançları, iletişim şekilleri ve sanatları ile ilgili bilgi sahibi olmamızı sağlıyor. Ayrıca bu eserleri bozulmadan bugüne kadar koruyabildiği için önemlidir. | 17 | 57 |
| İnsanlık kültürünün, tarihinin nasıl geliştiğini görmek ve geleceğe yön verebilmesi açısından önemlidir. | 13 | 43 |
| TOPLAM | 30 | 100 |

Tablo 15'te Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin neden önemli olduğunun cevapları görülmektedir. Öğrencilerin 4/2'den fazlası müzenin geçmiş dönemlerdeki uygarlıkların yaşam şekilleri, ihtiyaçları, inançları, iletişim şekilleri ve sanatları ile ilgili bilgiler verdiği için önemli olduğunu ifade eder. Geriye kalanı bu müzenin insanlık kültürünün, tarihinin nasıl geliştiğini görmemiz açısından önemli olduğunu vurgular. Cevapların hepsi Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin öneminin ve müze ziyaretinin amacına ulaştığının bir göstergesidir.

Son anketler doldurulduktan sonra eğitim atölyesinin sikke bölümünde her öğrenci bir adet sikke basar. Hepsi bu uygulamadan çok mutlu olur. Bastıkları hatıra paraları cüzdanlarına ya da ceplerine koyarlar. Verimli geçen müze ziyaretlerinin bir kanıtı olan bu küçücük obje unutulmaz bir hatıra olur. Öğrenciler yine toplu olarak üniversitenin otobüsü ile bölümlerine geri döner. Bir hafta sonraki derste müze ziyareti ile ilgili geriye dönüt alınır. Bilgiler paylaşılır. Duygularını yazmaları istenir. Bir öğrencinin duyguları tüm müze ziyaretini anlatır gibidir: "Müzede yapılan program harikaydı. Ne kadar çok şey öğrendik. Zaman nasıl geçti anlayamadım. Sınıf arkadaşlarımla unutulması güç olan çok güzel bir gün yaşadım."

**Tartışma**

Eğitimde ve öğrenmede insan ve toplum ile ilgili kaynakların ve alanların yaşamın bir parçası olarak kullanılmasına öncelik verilmektedir. Bu çerçevede temel eğitimde ve yaşam boyu eğitim sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını içeren müze pedagojisi ortaya çıkar (Paykoç, Baykal, 2000, 103). Müzeler özellikle gelişmiş ülkelerde vazgeçilmez öğrenme mekanları olarak eğitimin içinde yerini alır. Falk ve Dierking'e göre (2002, 56), Nasıl öğreniriz? Sorusunu yanıtlamanın önemli yollarından biri fiziksel çevre ve iyi karar vermedir. Hayvanlarla ilgili öğrenme hayvanat bahçesinde, görsel sanatlarla ilgili öğrenme sanat müzesi ya da galerisinde, tarihi öğrenme de tarihi bir mekanda daha kolaydır. Tüm bu yaklaşımlar müzelerin her alana ait öğrenme mekanları olduğunu ortaya koyar. Ancak ilgili ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için Falk ve Dierking'in de işaret ettiği gibi iyi karar vermek gerekir. Yani önce hangi müzeye ne amaçla gidileceği belirlenip sonra götürülecek öğrenci grubuna yönelik bir müze ziyaret programı hazırlanmalıdır.

Gelişmiş ülkelerde müzeler okul gruplarına yönelik eğitim programları sunmaktadır. Ülkemizde de bazı müzelerimizde (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, İstanbul Modern, Rahmi M. Koç Müzesi, Sakıp Sabancı Müzesi gibi) eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Ancak ülkemiz müzelerinin birçoğunda henüz eğitim hizmetleri ya hiç yoktur ya da yeterli değildir. Bu nedenle geleceğin öğretmen adaylarına eğitim süreçlerinde müzelerin önemini kavratıp, müze gezme bilinci kazandırılmalı ve eğitimde müzelerden nasıl daha verimli faydalanabilecekleri, nasıl verimli bir müze ziyareti düzenleyebilecekleri öğretilmeli ve yaşatılmalıdır. Araştırmada da bu amaçtan hareketle gelecekte görme engellilerin öğretmeni olacak öğrencilere programlı bir müze ziyareti organize edilir ve müze eğitim birimi ile bağlantı kurularak müze ziyareti gerçekleştirilir. "Yapılan gözlemler ve uygulamalar ışığında okul-öğretmen-öğrenci-müze ilişkisinin müzelerin aktif öğrenme alanı olarak kullanılmasındaki rolü açıkça anlaşılmıştır" (Paykoç, Baykal, 2000, 112). Bu araştırmada da, programlı bir müze ziyaretinin tüm aşamaları ve sonuçları ortaya koyulmuş ve öğrenmeye yönelik kazanımları değerlendirilmiştir. Öğrenciler gelecekte, meslek hayatlarında, görme engelli öğrencileri ile müzeye gitmeden önce müze eğitim birimi ile bağlantı kurmaları gerektiğini ve birlikte yapılan program ile öğrencilerinin daha verimli bir müze ziyareti geçireceklerini kavrarlar. Gidecekleri müzede eğitim birimi yoksa kendileri o müze ziyaretini nasıl daha verimli hale getirebileceklerini öğrenirler. Yine bu müze ziyaretinde geleceğin öğretmen adayları görme engelliler için işitsel bilgilendirmeler ile eserlerin nasıl tasvir edilebileceğini, soru ve cevaplarla gözlerinde nasıl canlandırılabileceğini görürler. Özellikle görme engelli öğrenciler için vazgeçilmez olan dokunarak öğrenmenin müzedeki sihirli sürecine tanık olurlar.

**Sonuç**

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri, Anadolu Medeniyetlerine ait yaşam biçimlerini, inanç sistemlerini ve sanatlarını gerçek objeler karşısında, programlı bir müze ziyareti ile öğrenirler. Öğrenme, ilgili, istekli ve heyecan verici yaşa-

nır; bilgilendirmelerle, karşılıklı fikir alışverişiyle, soru ve cevaplarla, çalışma kağıdı ve sikke basma uygulaması ile aktif ve kalıcı öğrenme gerçekleşir. Öğrenciler müzede öğrenmenin önemini ve farklılıklarını kavrar; meslek hayatlarında görme engelli öğrencileri için verimli bir müze ziyaretini nasıl düzenleyebileceklerini öğrenir ve bu deneyimi yaşarlar.

**Öneriler**

- Müzede öğrenmenin kazanımları göz ardı edilemez. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de bütün müzelerimizde eğitim birimleri oluşturulmalı, tüm insanlara yönelik eğitim hizmetleri sunulmalıdır.

- Geleceğin öğretmen adaylarına müzelerin önemi ve gerekliliğinin öğretilmesi, müze gezme bilincinin kazandırılması için eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersi okutulmalıdır.

**Kaynakça**


Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eğitim Birimi (2007). *"AMM 2006-2007 Yılı Eğitim Etkinlikleri Müze Eğitim Atölyesi, IV. Çocuk Şenliği ve II. Çocuk Olimpiyatları"*, ss. 35-42, **Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2006 Yıllığı**, Ankara.

Anadolu Medeniyetleri Müzesini Koruma ve Yaşatma Derneği Yayını, **Anadolu Medeniyetleri Müzesi**, Dönmez Ofset, Ankara.

ATAMAN, Ayşegül (2006). *"Görme Yetersizliğinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri"*, **İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi**, Editör: Prof. Dr. Ümran TÜFEKÇİOĞLU, ss. 235-256, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

BOYDAŞ, Nihat (2004). **Sanat Eleştirisine Giriş**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

BUYURGAN, Serap (2004). *"Effective Learning at The Museum"*, **Journal of Cultural Research In Art Education,** Volume 22, pp. 99-115.

FALK, John H. and DIERKING, Lynn D. (2000). **Learning from Museums Visitor Experiences and the Making of Meaning**, AltaMira Pres, USA.

FALK, John H. and DIERKING, Lynn D. (2002). **Lessons Without Limit How Free Choice Learning is Transforming Education**, AltaMira Pres, United States.

FALK, John H. and DIERKING, Lynn D. (2002). **The Museum Experience**, Whalesback Boks Washington, D.C.

GARTENHAUS, Alan R. (2000). **Yaratıcı Düşünme ve Müzeler**, çevirenler: Ruhiser MERGENCİ, Bekir ONUR, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

GREENHILL, E. Hooper (1999). **Müze ve Galeri Eğitimi**, Yayına Hazırlayan: Bekir ONUR, çevirenler: Meltem Örge EVREN, Emine Gül KAPÇI, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

KARASAR, Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri,** Nobel Yayınları, Ankara.

ÖZSOY, Vedat (2001). *"Başarılı Bir Çocuk ve Gençlik Sanat Müzesi"*, **Türkiye'de Sanat**, No: 2001/03, Sayı: 49, ss. 24-33.

PAYKOÇ, Fersun ve BAYKAL, Serçin (2000). *"Müze Pedagojisi: Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Etkinliğine İlişkin Bir Çalışma"*, **Müzecilikte Yeni Yaklaşımlar Küreselleşme ve Yerelleşme**, Üçüncü Uluslararası Tarih Kongresi, ss. 102-113, İstanbul.

SÖZEN, Metin ve TANYELİ, Uğur (1992). **Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul.

TUNCER, Tuba (2005). *"Görme Yetersizliği Olan Çocuklar"* , **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş,** Editör: Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN, ss. 291-309, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

**http://www.eğitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum.htm**, *"Tarih Dersi Kapsamında Programlı Bir Müze Ziyareti"*, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Hacettepe Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, ss. 725-729, Serap BUYURGAN, 27 Ocak 2008.

<http://www.moma.org/education/students.html> (01 Şubat 2008).

<http://www.moma.org/education/educators.html> (01 Şubat 2008).

<http://redstudio.moma.org/programs> (01 Şubat 2008).

<http://www.mfa.org/learn/index.asp> (02 Şubat 2008).

<http://www.louvre.fr//IIv/enseignants/enseignants_print.jsp> (02 Şubat 2008).

<http://www.metmuseum.org/education/er_teacher-asp> (02 Şubat 2008).

<http://www.fine-arts.org/education/education.php> (02 Şubat 2008).

<http://www.tate.org.uk/learning/teachers> (02 Şubat 2008).

<http://www.tate.org.uk/modern/eventseducation/schools> (02 Şubat 2008).

<http://www.rmk-museum.org.tr/turkce/index.html> (05 Şubat 2008).

<http://www.anadolumedeniyetlerimuzesi.gov.tr> (05 Şubat 2008).

<http://muze.sabanciuniv.edu/content/default.php?IngContentID=21> (05 Şubat 2008).

<http://istanbulmodern.org/tr/f_index.html> (05 Şubat 2008).

# A PROGRAMMED MUSEUM VISIT FOR THE STUDENTS OF THE DEPARTMENT OF EDUCATION FOR THE VISUALLY IMPAIRED

**Serap BUYURGAN***

**Abstract**

The candidates of school teacher must be informed on issues such as; importance, necessity and contributions to learning of education in Museum. In order to use museums more effectively in education; program for museum visit, should be prepared according to the aim and the group configuration of visit. To start from above mentioned aim, a museum visit which has a great teaching potential was prepared for the students of The Department of Education for The Visually Impaired/Faculty of Education/Gazi University in this research. Museum of Anatolian Civilizations was visited by the 30 student on the May. 3. 2007. Besides, an educational program which is based on the concept of "learning through touch" was established for a blind student of the same class at the same day. Therefore, school teacher candidates have been experienced on a procedure which they can use in their future profession. The method of research is scanning. The answers given by the student to the first and last questionnaire and the working paper were tabularized. The results were given as frequency and percentage and analyzed. At the end of the research, it has been observed that the students become more interested and eager in museum. Through this exercise durable learning, flexible and unique thinking has been achieved and for the students.

**Key Words:** Education in museum, programmed museum visit, durable learning

* Associated Professor Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Art and Craft Education

# ANKARA'DAKİ BİLİM VE TEKNOLOJİ MÜZELERİNİN EĞİTİM AMAÇLI KULLANIM DÜZEYLERİ

**Aykut Emre BOZDOĞAN***

**Necati YALÇIN****

**Özet**

Yapılan çalışma ile Ankara'da (Türkiye) bulunan bilim ve teknoloji müzelerinin informal eğitim kurumu olarak kullanılma düzeyi ortaya konmuştur. Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışmaya Ankara il merkezinde bulunan ve araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme ile seçilen 17 ilköğretim okulundaki 31 idareci, 50 fen bilgisi öğretmeni ve 349 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır. Bu çerçevede idareciler, fen bilgisi öğretmenleri ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan ayrı ayrı anket formları hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formaları Mayıs 2005'de posta anket yolu ile Ankara il merkezi ve merkez ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen ilköğretim okullarına gönderilmiştir. Araştırmanın sonucunda Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine öğrencilerinin büyük bir kısmının daha önce hiç gitmediği, ziyaret edenlerin ise bu gezileri okullar aracılığıyla gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra her yaştaki ve her statüdeki bilim müzesi ziyaretçilerinin ortak sorunlarının ekonomik problemler ve zaman problemleri olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İnformal öğrenme çevreleri, fen öğretimi, bilim ve teknoloji müzeleri

## Giriş

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri mümkün olan her yerde yaşam boyunca devam eden bir sürece dönüşmüştür. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler ile elde edilen yeni bilgilerin, gün geçtikçe artan insan nüfusuna kolay, anlaşılır ve zevkli bir biçimde kazandırılmasında okullardaki formal eğitimin informal eğitim çevreleriyle desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Genel olarak informal eğitim, hayatın her noktasında devam eden öğrenme olarak ifade edilmektedir (Best, 2007). Aynı zamanda informal eğitim, sınıf dışında meydana gelen öğrenmeler şeklinde de betimlenmektedir. İnformal çevreler, geleneksel çevrelerin ortaya koyamadığı (sınıf ortamı) değişik yollarla öğrenmeyi cesaretlendirir. Bu çevreler öğrencilere değişik öğrenme stillerinde imkanlar sağlayıp, her öğrencinin kendi hızında bilgilenmesine yardımcı olur. Bu ortamlarda öğrenci-

* Yard. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Giresun/Türkiye.
** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Ankara/Türkiye.

ler çok fazla zaman harcayıp, bilgilerini en iyi şekilde yapılandırabilirler (Melber and Abraham, 1999). Öğrencilerin gerçek nesneler ile bireysel olarak bir ilişki kurabilmesine olanak veren ve bu sayede olumlu tutum, değer ve yeni bakış açıları kazanarak kalıcı bilgiler edinmesini sağlayan informal eğitim çevreleri bir çok toplumsal alanı içermektedir (Davies, 1997; Hannu, 1993; Kelly, 2000; Martin, 2004; Pedretti, 2004).

Bilim ve Teknoloji Müzelerinin, Doğa Tarihi Müzelerinin, Çocuk Müzelerinin ve hayvanat bahçelerinin tamamı informal öğrenme ortamlarıdır (Kelly, 2000). Müzeler koleksiyonların muhafazası, sergilenmesi ve turizm görevlerinden ziyade artık eğitim alanında da önemli görevleri üstlenmektedir (Ginsburg and Mairesse, 1997). Özellikle bilim ve teknoloji müzeleri öğrenciler için, sınıflarda mümkün olmayan duyma, görme ve dokunma gibi olanakları sunmaktadır (Davies, 1997). Bu informal öğrenme çevrelerinden biri olan bilim ve teknoloji müzeleri feni, teknolojiyi ve eğitimi içinde barındıran çok nadir kurumlardan biridir. Bu müzeler hem fen-eğitim hem de teknoloji-eğitim arasında bir köprü kurarak fen bilgisi eğitimine ve mesleki eğitime katkı sağlayabilecek bir yapıdadır (Hannu, 1993).

Literatür incelendiğinde bilim ve teknoloji müzelerinin özellikle fen bilgisi eğitimine entegre edilmesi ve bu yerlerin okullardaki fen bilgisi eğitimini desteklemesi hususunda birçok araştırma yapılmıştır (Tal, Bamberger ve Morag, 2005; Cary; 2004; Yarbrough, 1996; Hannu, 1993). Ancak ülkemizde bilim ve teknoloji müzelerinin eğitimde kullanılması üzerine çok az çalışma bulunması bu yerlerin göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

Bu çerçevede bilim ve teknoloji müzelerinin kullanılma düzeylerini ortaya koyarak başta yetkili kurum ve kuruluşların ve fen öğretimcilerinin bilgilenmelerini sağlamak ve yeni bilim ve teknoloji müzelerinin kurulması yolunda yapılacak çalışmalara ışık tutmak son derece önemlidir.

**Araştırmanın Amacı**

Yapılan çalışma ile Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerinin informal eğitim kurumu olarak kullanılma düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

İdareci, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre,

a) Bilim ve teknoloji müzeleri ziyaret edilmekte midir?

b) Bilim ve teknoloji müzelerine okullar vasıtası ile düzenli geziler düzenlenmekte midir?

c) Bilim ve teknoloji müzesi gezileri için gezi planı hazırlanmakta mıdır?

d) Bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe sebepleri nelerdir?

e) Bilim ve teknoloji müzeleri gezisi esnasında hangi sorunlarla karşılaşılmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2007). Bilim ve teknoloji müzelerine yapılan gezilerin sıklığı, gezilerde karşılaşılan sorunların betimlenmesi ve fen öğretimindeki kullanımının arttırılması düşünüldüğünden bu yöntem seçilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Ankara ili ilköğretim okullarındaki idareciler, fen bilgisi öğretmenleri ve ilköğretim 2. kademe öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaya ise Ankara il merkezlerinde bulunan ve araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme ile seçilen 17 ilköğretim okulundaki 31 idareci, 50 fen bilgisi öğretmeni ve 349 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi katılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çerçevede idareciler, fen bilgisi öğretmenleri ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan ayrı ayrı anket formları hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formaları Mayıs 2005'de posta anket yolu ile Ankara il merkezi ve ilçelerinden tesadüfi örneklem yoluyla olarak seçilen ilköğretim okullarına gönderilmiştir.

Posta anketler, hazırlanan soru formlarının posta yoluyla cevaplayıcılara ulaştırılmasını öngören bir veri toplama yöntemidir. Cevaplayıcılar soru formalarını kendi başlarına doldurur ve posta yoluyla araştırmacıya ulaştırırlar (Baş, 2001).

### Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde anket formalarındaki kapalı uçlu sorulardan elde edilen veriler analiz edilerek f (frekans) dağılımları çıkartılmış ve bulgular kısmında açıklanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise 3 araştırmacı tarafında birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplar kodlanmış ve karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmıştır. Yine bu verilerde analiz edilerek (f) frekans dağılımları çıkartılmış ve bu analiz sonuçlarını destekleyen, araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine de yer verilmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yaptıkları ziyaretler ile ilgili görüşleri incelenmiş ve Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Yapılan Ziyaretlere İlişkin İdareci, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri**

| Veri Kaynağı | | İdareci | Öğretmen | Öğrenci |
|---|---|---|---|---|
| Müzelere Yaptıkları Ziyaretler | | N | N | N |
| EVET | Feza Gürsey Bilim Merkezi (ALTINPARK) | 24 | 30 | 142 |
| | Tabiat Tarihi Müzesi (MTA) | | | |
| | Enerji Parkı (MTA) | | | |
| | Bilim ve Teknoloji Müzesi (ODTÜ) | | | |
| HAYIR | | 6 | 19 | 207 |
| BOŞ | | 1 | 1 | —— |
| Toplam | | 31 | 50 | 349 |

Araştırmaya katılan idarecilerin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yaptıkları ziyaretler ile ilgili görüşleri incelendiğinde 24'ünün bu tür müzelere daha önce gittiği, 6'sının ise bu tür müzelere daha önce gitmediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yaptıkları ziyaretler ile ilgili görüşleri incelendiğinde ise 30'unun bu tür müzelere daha önce gittiği, 19'unun ise bu tür müzelere daha önce gitmediği görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde de 142'sinin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gittiği, 207'sinin de bu tür müzelere daha önce gitmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine en son kimler ile beraber ziyarette bulundukları-na ilişkin görüşleri ve Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Müze Ziyaretine Katıldıkları Kişilere İlişkin İdareci, Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri**

| Veri Kaynağı | İdareci | Öğretmen | Öğrenci |
|---|---|---|---|
| **Ziyaret** | **N** | **N** | **N** |
| Okul ve öğrenciler ile | 19 | 20 | 108 |
| Ailemle | 3 | 7 | 25 |
| Tek Başıma | 2 | 1 | 2 |
| Arkadaşlarım ile | —- | 2 | 5 |
| Diğer (Eğitim Gön.) | —- | —- | 2 |
| ***Toplam*** | **24** | **30** | **142** |

Araştırmaya katılan idarecilerin 19'unun bilim ve teknoloji müzelerine en son okul ve öğrencileri ile gittiği, sadece 3'ünün bilim ve teknoloji müzelerini en son aileleri ve çocukları ile ziyaret ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise 20'sinin bilim ve teknoloji müzelerine en son okul ve öğrencileri ile, sadece 7'sinin bilim ve teknoloji müzelerini en son aileleri ve çocukları ile ziyaret ettikleri görül-

mektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde 108'nin bilim ve teknoloji müzelerine en son okulları ile gittikleri, 25'inin ise ailesiyle gittiği görülmektedir.

Görev yaptıkları okullarının Ankara'daki bilim ve teknoloji müzelerine gezi düzenleme durumları ile ilgili öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3: Gezi Düzenleyen Okulların Dağılımı**

| Veri Kaynağı | | Okul |
|---|---|---|
| **Bilim ve Teknoloji Müzelerine Düzenlenen Geziler** | | N |
| **EVET** | Feza Gürsey Bilim Merkezi (ALTINPARK) | 10 |
| | Tabiat Tarihi Müzesi (MTA) | |
| | Enerji Parkı (MTA) | |
| | Bilim ve Teknoloji Müzesi (ODTÜ) | |
| **HAYIR** | | 7 |
| **Toplam** | | **17** |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25'inin görev yaptıkları okulların (10 okul) Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gezi düzenlediğini, 25'inin ise görev yaptığı okulların (7 okul) bu müzelere gezi düzenlemediğini belirttikleri görülmektedir.

Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine geziler düzenleyen okulların ne sıklıkla geziler düzenlediklerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4: Gezi Düzenleme Sıklığına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

| Veri Kaynağı | Öğretmen |
|---|---|
| **Bilim ve Teknoloji Müzelerine Düzenlenen Gezilerin Sıklığı** | **N** |
| Her Dönem | —— |
| Her Yıl | 13 |
| Düzensiz Aralıklarla | 12 |
| **Toplam** | **25** |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin 13'ünün görev yaptığı okulların (5 okul) Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine her yıl düzenli olarak gezi düzenlediğini belirttikleri görülmektedir.

Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine düzenlenen geziler çerçevesinde gezi planı hazırlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5: Gezi Planı Hazırlanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

| Veri Kaynağı | Öğretmen |
|---|---|
| **Gezi Planı Hazırlanma Durumu** | **N** |
| Evet | 13 |
| Hayır | 12 |
| **Toplam** | **25** |

Tablo 5 incelendiğinde, 5 okuldaki toplam 13 öğretmenin bilim ve teknoloji müzeleri gezisi öncesinde gezi planı hazırladığı, 5 okuldaki toplam 12 öğretmenin ise gezi planı hazırlamadığı görülmektedir.

Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe sebepleri ile ilgili idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6: Müzelere Gidilememe Sebeplerine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Öğrencilerin Görüşleri**

| Veri Kaynağı | | İdareci | Öğretmen | Öğrenci |
|---|---|---|---|---|
| **Bilim ve Teknoloji Müzelerine Gidilememe Sebepleri** | | N | N | N |
| Ziyaretçilerden Kaynaklanan Sorunlar | Ekonomik nedenler | **6** | **12** | **52** |
| | Zaman olmaması | **5** | **4** | **28** |
| | İlgi duyulmaması | 2 | 3 | **56** |
| | Bilinçsizlik | 2 | 1 | **35** |
| | Eğitimsizlik | 1 | 4 | **31** |
| Kurumlardan Kaynaklanan Sorunlar | Ulaşım problemi | **5** | **9** | 11 |
| | Yeterli tanıtımın yapılmaması | **3** | **5** | 21 |
| | Bürokratik engeller | **3** | **8** | —— |
| | Bu tip müze sayısının yetersiz olması | —— | —— | 14 |
| | Gezilerine öncülük edecek kimsenin olmaması | —— | —— | 17 |
| Diğer | | —— | 2 | 21 |
| **BOŞ** | | 4 | 2 | 63 |
| **TOPLAM** | | **31** | **50** | **100.0** |

Tablo 6 incelendiğinde, idarecilerin bilim ve teknoloji müzelerine en çok ekonomik nedenlerden (N=6), ulaşım probleminden (N=5) ve yeterli zamanın olmamasından (N=5) gidemedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanında bürokratik engellerin (N=3) ve bu müzelerin yeterli tanıtımının yapılmamasının da (N=3) diğer etmenler olarak ifade ettikleri göze çarpmaktadır. İdarecilerin 4'ünün bu konuda görüş bildirmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin de bilim ve teknoloji müzelerine en çok ekonomik nedenlerden (N=12), ulaşım probleminden (N=9) ve bürokratik engellerden (N=8) dolayı gidemedikleri görülmektedir. Bunun

yanında zamanın olmamasının (N=5) ve bu müzelerin yeterli tanıtımının yapılmamasının da (N=5) ziyaret edilmemesindeki etmenler olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin 2'si ise bu konuda herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bu çerçevede aşağıda idarecilerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

*"Maddi sıkıntılardan dolayı gidilememektedir."* ***(Müdür, 51)***

*"….. Ünite konusu ilerledikçe o konu ile ilgili bölümün gezilmesi öğrenmeyi daha anlamlı kılabilmektedir. Bu da aynı müzeyi 1-2 hafta içerisinde 4-5 kere ziyaret etmek demektir. O zaman daha yararlı olacağına inanıyorum. Ama bu günkü şartlar altında bu çok zor. Yılda bir kere yaptığımız geziye maddi olanaksızlıklar yüzünden bir sınıfın tüm öğrencileri bile katılamıyor."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 43)***

*"Okul programlarının yoğunluğu nedeniyle gidilememektedir."* ***(Müdür Yrd., 52)***

*"Müfredat programının yüklü olması nedeniyle konuların yetiştirilememe korkusu. "* ***(Fen Bilgisi Öğr., 54)***

*"Müzelerin tanıtımını iyi yapılmaması. Böyle müzelerin varlığından bazı arkadaşlarımızın haberleri yok."* ***(Müdür, 41).***

*"Bilim ve teknoloji müzelerine gidiş, ulaşım, giriş-çıkış saatleri, müzelerin açık olduğu günler vs. hakkında bilgi sahibi olmamamız."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 30)***

*"Gezilerdeki bürokratik engellerden dolayı gidilememektedir."* ***(Müdür Yrd., 41).***

*"Gezi planı hazırlanırken, öğretmeni yoran ve bıktıran bürokratik yazışmaların fazlalığı."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 38)***

*"… Vali izni, Kaymakamlık izni vs. izinler alındıktan sonra herhangi bir sorun olursa korkusu".* ***(Fen Bilgisi Öğr., 43)***

*"Bu konu ile ilgili basında ve televizyonda yeterli özendirici bilgi verilmemesi.okulda eğitmenlerin bu konu üzerinde özendirici ve açıklayıcı çalışmalar yapmaması."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 36).***

*"… müzede bulunan materyallerin kişilerin ilgilerini çekmemeleri."* ***(Müdür Yrd., 52).***

*"… yapılan ziyaretlerin zaman kaybı gibi değerlendirilmesi."* ***(Müdür Yrd., 38).***

*"Hayatımızda ortaya çıkan öncelikler nedeniyle alışkanlık haline getirememiz.* ***( Müdür Yrd., 36)***

*"Bu işe öncülük edecek başta öğretmenler olmak üzere idarecilerin ilgisizliği, konuya önem verilmemesi ve zaman ayırmak istenmemesi."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 46).***

*"Müzeye gidildiğinde birden fazla okul orada ziyaret amaçlı bulunabiliyor. Bu yüzden orada düzensizlik oluyor. Görevliler yetişemiyorlar. Sonuçta ziyaret amacına ulaşamıyor. Bu durum öğretmenlere yılgınlık veriyor."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 44)***

*"Müzelerin çok kısa sürede gezilmesi ve gezilirken acele edilmesi."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 42)***

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe sebepleri yönündeki görüşleri idarecilerin ve öğretmenlerin bazı görüşleriyle farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe sebeplerinin başında, bu yerlere karşı ilgi duyulmamasının (N=56) ve ekonomik nedenlerin (N=52) geldiğini, bunu bilinçsizliğin ve duyarsızlığın (N=35), eğitimsizliğin (N=31) ve zaman olmamasının (N=28) takip ettiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin 63'ü ise bu konu hakkında görüş belirtmemişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*"En önemli sebeplerden biri ailelerden kaynaklanan sebeptir. Anne ve babalarımızın ya işi çıkar götürmezler yada götürmemek için iş çıkarırlar. Böylece müzeye gidememizin en önemli sebebi oluşur."* ***(Eray, 6. sınıf, 12)***

*"İnsanlar genelde sabah işe gidip akşam eve geliyor. Biz öğrencilerde aynı şekilde sabah okula gelip akşam eve gidiyoruz ve bu sayede müzeye gidecek zaman kalmıyor."* ***(Yağmur, 8. sınıf, 13)***

*"Bence insanlar cahildir ve tarih öncesi, bilimle ilgili aletleri, elektronik makineleri merak etmiyorlar daha doğrusu ilgilenmiyorlar. İnsanlarımız "Müzeye gitsek ne olur gitmesek ne olur" diyorlar ve hiç ilgilenmiyorlar."* ***(Merve, 6. sınıf, 13)***

*"Ailenin müzelere merak duymaması olabilir. Çünkü aile buna merak duymamışsa çocukları gidemez."* ***(Fatma, 6. sınıf, 12)***

*"Müzelere gidilmemesinin en önemli nedeni fakirlik ve işsizliktir."* ***(Ahmet, 6. sınıf, 12)***

*"İnsanlar müzelere para vermemek için gitmiyorlar ama eğer müzelere gitmezsek çağdan geri kalırız."* ***(Selin, 7. sınıf, 13)***

*"Ailenin giderleri olabilir. Aile fakirse parasını nasıl ödeyecek?"* ***(Halil, 6. sınıf, 13)***

*"Anne ve babaların bu konular hakkında bilinçsiz olmasıdır. Müzelerde göreceğimiz ve öğreneceğimiz şeylerin okulda olduğunu düşünüyorlar."* ***(Melike, 7. sınıf, 12)***

*"Herkes gezmeye zaman ayırır. Ama kimse müzeye gitmeye önem vermez. Müzeye gitmeye gelince kimse vaktinin olmadığını düşünür. Bu düşünce çok yanlıştır."* ***(Esra, 7. sınıf, 13)***

*"Bence insanların müzeler hakkında fazla bilgisinin olmaması. İnsanlarımız her şeyi merak ediyor ama müzelerde ne olduğunu merak etmiyorlar. Bu da müzelere olan ilgiyi azaltıyor."* ***(Zeynep, 6. sınıf, 12)***

*"Bu tür konularda yeterli ve önemli bilgilere sahip olunmaması en önemli etkendir."* ***(Rüveyda, 8. sınıf, 14)***

*"Bizleri yeterince bilgilendirmemeleri ve bizimde araştırıp öğrenmememizden kaynaklanıyor ve çekici gelmiyor."* ***(Didem, 8. sınıf, 14)***

*"Şimdiki bazı gelişmelerin insanları etkilemesidir. İnsanlar haberler ve toplum sayesinde çağ dışı kalmışlardır. Artık herkes müze, tiyatro gibi yerleri değil eğlence yerlerini tercih ediyorlar. Buda okullarda yada çevrede gelişmelerden söz edilmemesinden kaynaklanıyor."* ***(Hilal, 8. sınıf, 14)***

*"İnsanların bir şeylerle uğraşıp müze gezmeye vakit bulamıyorum gibi laflar edip gitmemeye gayret gösterirler."* ***(Mehtap, 6. sınıf, 12)***

*"Müzelere gidilememesinin en önemli sebepleri, insanların ilgilerini bir yöne çekmede hiç kimsenin faaliyetleri yok. Eğer böyle faaliyetler olsaydı beklide çoğu insan böyle müzelere giderdi."* ***(Rukiye, 8. sınıf, 14)***

*"Okul götürmüyor, ailelerimizin zamanı olmuyor. Okul götürse bile ücreti çok oluyor."* ***(Eda, 6. sınıf, 13)***

*"Okullar böyle faaliyetlere kalkışmıyor."* ***(Saliha, 7. sınıf, 13)***

*"Ulaşım sorunu ve ülkemizin bu konulara ilgisiz davranması."* ***(Özge, 7. sınıf, 12)***

*"Ben yaşım ufak olduğu için yalnız gidemiyorum."* ***(Müzeyyen, 6. sınıf, 12)***

*"Kalbinde cihaz olanlara zararı olabilir."* ***(Bilge, 6. sınıf, 11)*** ** **"** **Feza Gürsey Bilim Merkezi'nde Van de Graff Jenaratörü ile yapılan statik elektrik gösteri deneyinde müze rehberleri gösteriden önce kalp pili bulunanlara bu gösteri deneyi zarar verebilir uyarısı yaptığı için söylenmiş olduğu düşünülmektedir."**

*"Zaman olmadı, inşallah büyüyünce gidicem."* ***(Abdulkadir, 6. sınıf, 12)***

Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yapılan ziyaretlerde karşılaşılan sorunlara ilişkin idarecilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Gezilerde Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili İdareci, Öğretmen Ve Öğrencilerin Görüşleri**

| Veri Kaynağı | | İdareci | Öğretmen | Öğrenci |
|---|---|---|---|---|
| Bilim ve Teknoloji Müzelerine Yapılan Ziyaretlerde Karşılaşılan Sorunlar | | N | N | N |
| EVET | Ekonomik nedenler | **6** | **12** | **52** |
| | Planlama | 2 | 1 | 10 |
| | Zaman | 4 | 1 | 2 |
| | Görevli sayısı | 3 | 3 | 13 |
| | Ziyaretçi yoğunluğu | 4 | 7 | 13 |
| | Görevlilerin ilgi ve bilgi düzeyi | 3 | 1 | 24 |
| | Müzelerdeki araç ve gereçlerin durumu | —— | 3 | 7 |
| | Müzelerin fiziki durumu | —— | 3 | 4 |
| | **HAYIR** | 8 | 3 | 55 |
| | **BOŞ** | —— | 8 | 14 |
| **TOPLAM** | | **24** | **30** | **142** |

Tablo 7 incelendiğinde idarecilerin, yaklaşık üçte ikisinin (N=16) bilim ve teknoloji müzeleri gezileri esnasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları; yaklaşık üçte birinin ise (N=8) bu geziler esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Gezi esnasında sorunlarla karşılaşan idarecilerin bu sorunları, gezi zamanının yetersiz olması (N=4), ziyaretçi yoğunluğunun olması (N=4), görevlilerin yetersiz sayıda olması (N=3) ve görevlilerin ilgisiz ve düşük bilgi düzeyinde olması (N=3) şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 19'unun bilim ve teknoloji müzelerinde gezi esnasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, 3'ünün ise gezi esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Bilim ve teknoloji müzelerinin kalabalık olmasının (N=7), öğretmenlerin gezi esnasında karşılaştıkları en önemli sorun olduğu göze çarpmaktadır. Bunu görevlilerinin yetersiz sayıda olması (N=3), müzelerdeki araç ve gereçlerin durumu (N=3), ve müzelerin fiziki olarak yetersiz olması (N=3) gibi sorunların izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin 8'i ise bu konuda herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bu çerçevede aşağıda idarecilerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

*"Müzeleri gezme süresinin çok kısa olması."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 40)***

*"Ziyaretçi sayısının çokluğu sorun oluyor. Aynı güne randevu verilen okullar fazla olunca sorun yaşanıyor."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 43)***

*"Görevli uzmanların sayısı yetersizdir."* ***(Müdür Yrd., 47)***

*"Tabiat Tarihi Müzesi'nde eleman yoktu."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 48)***

*"Kalabalık gruplar olduğunda görevli sayısı yeterli olmayabiliyor. Buda öğrencilerin aydınlatıl-*

*masını olumsuz etkiliyor."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 44)***

*"Rehberler sergilenen eserler hakkında tam bir donanıma sahip değildir, etkin iletişim becerilerine sahip olmalıdırlar."* ***(Müdür Yrd., 38)***

*"Feza Gürsey Bilim Merkezi'ndeki rehberlerin bıkkınlığını gördüm."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 48)***

*"Anlaşılırlık öğrenci seviyesine göre değil, 2. sınıf ile 8. sınıf öğrencisi bazen aynı mekanda bulunabiliyor. Anlatım seviyeleri gruplara göre yapılmıyor."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 44)***

*"Tuvalet yetersizliğinden dolayı öğrenciler sıkıntı çekti. Sayısının arttırılması gerekir."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 32)***

*"Müze giriş-çıkış ve gruplara ayırmada sorunlar çıkıyor. Daha önceden hangi grup hangi saatte girecek, ne kadar sürede ziyareti tamamlayacak gibi planlar yapılmalıdır. Öğrenci boylarında dikkate alınarak sıralı ve düzenli dinleti sağlanmalıdır."* ***(Fen Bilgisi Öğr., 44)***

6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 73'ünün bilim ve teknoloji müzelerinde gezi esnasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, 55'inin ise gezi esnasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin genel olarak görüşleri incelendiğinde, bilim ve teknoloji müzelerinde çalışan görevlilerin ilgi ve bilgi sevilerindeki yetersizliklerin (N=24), bu yerlerde çalışan görevlilerin yetersiz sayıda olmasının (N=13) ve ziyaretçi yoğunluğunun fazla olmasının (N=13) bilim ve teknoloji müzeleri gezilerinde karşılaştıkları sorunlar olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin 14'ü ise bu konu hakkında görüş belirtmemişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*"Daha fazla görevli olarak oraya gelen ziyaretçilerle uzun süreli ilgilenmelidir. Yüzeysel anlatmamalıdır. Dar bir zamanda anlatılmaya çalışılmamalıdır."* ***(Melike, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Bir soru sorunca hemen kızar gibi cevap veriyorlar."* ***(Oğuzhan, 6. sınıf, 13) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Görevlilerin ilgisiz olduğunu düşünüyorum. Bence bu konuda görevlilere eğitim verilmelidir."* ***(Başak, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Bence yeterli değildir. Çünkü bir kaç yer gösterip bizi bırakıyorlardı."* ***(Esmanur, 7. sınıf, 13) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Daha tecrübeli ve daha fazla görevli alınmalıdır."* ***(Fatih, 7. sınıf, 12) (Enerji Parkı)***

*"Hiç bizimle ilgilenmediler. Biraz bizimle ilgilenseler iyi olurdu."* ***(Tuncay, 8. sınıf, 15) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Anlaşılması çok zor bir anlatım vardı".* ***(Yasin, 8. sınıf, 14) (Feza Gürsey Bilim Merkezi), (Enerji Parkı), (Tabiat tarihi Müzesi)***

*"Görevli sayısının fazla olmaması nedeniyle her öğrenciyle birebir ilgilenilmiyor. Bu da bazı öğrencilerin anlamamasına neden oluyor. Bu sorunu çözmek için görevli sayısı arttırılmalı."* ***(Gülriz, 7. sınıf, 13) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"MTA Tabiat tarihi müzesinde görevliler yeterli değildi. Öğretmenlerimiz gezdirmişti."* ***(Dilara, 8. sınıf, 14) (Tabiat tarihi Müzesi)***

*"Çok kalabalık oluyor. İnsanların teker teker alınması gerekir."* ***(Altay, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"İçeri girmek için çok uğraşmıştık. Zaten içerideki maddeleri fazla inceleyemedik sıra olduğu için."* ***(Korhan, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Kalabalık olması nedeniyle her şeyi deneyemedim."* ***(Bilal, 8. sınıf, 13) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Uzun boyluların öne geçip kısa boyluların arkada kalmasıdır. Bunu görevliler yapmalıdır."* ***(Melike, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Öğrenciler aşırı şımarık olup müzedeki bazı şeylere saldırıp düzeni bozuyorlar."* ***(Hande., 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Eğer okulca gidiyorsak arkadaşlarımız gittikleri müzeleri öğretmenlerimizin istemediği şekilde geziyorlar. Bazı zamanlar yanımızdan ayrılıp başka yerleri geziyorlar."* ***(Nazmiye, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Bir başka okulun anlatılırken gelmesi tekrar baştan başlamasına neden oluyor. Hiç iyi değil çünkü kafam karışıyor."* ***(Büşra, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Bazı aletler bozuk oluyor. Müzede tamir oluyor. Böyle şeyleri daha sonra yapabilirler."* ***(Yasin, 6. sınıf, 12) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Burada araç gereçlerin hepsinden sadece bir tane var. Biz okulla beraber gittiğimizde bunlardan bir tane olduğu için sadece boşta olan birkaç şeye bakabiliyoruz. Bu yüzden aynı türde bulunan araçların sayısı arttırılmalıdır."* ***(Gülriz, 7. sınıf, 13) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Eserlerin altındaki açıklamaların yetersiz oluşu."* ***(Saime, 8. sınıf, 14) (Enerji Parkı)***

*"Fotoğrafın çekilmemesi"* ***(Emre, 6. sınıf, 12) (Tabiat Tarihi Müzesi)***

*"Müzelerin küçük olması."* ***(Buse, 7. sınıf, 12) (Enerji Parkı) ve (Tabiat Tarihi Müzesi)***

*"Fazla zaman olmadığı için tam gezemedik."* ***(Ayşe, 8. sınıf, 14) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

*"Bazı aletleri incelememiz için 10 dakikadan fazla zaman vermiyorlar. Eğer aletleri daha iyi incelememiz için bize daha çok zaman ayırıp daha hoşgörülü olurlarsa daha iyi olur."* ***(Duygu, 8. sınıf, 14) (Feza Gürsey Bilim Merkezi)***

## Sonuçlar

Yapılan çalışmada genel itibariyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yapılan ziyaretler ile ilgili görüşler incelendiğinde, öğrencilerinin büyük bir kısmının daha önce ziyaret etmediği (Tablo 1), ziyaret edenlerin ise bu gezileri okullar aracılığıyla gerçekleştirdiği (Tablo 2) tespit edilmiştir. Bununla beraber idarecilerin 3'ünün, öğretmenlerin 7'sinin ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ise sadece 25'inin bilim ve teknoloji müzelerini en son aileleri ile ziyaret ettiği ortaya çıkmıştır (Tablo 2).

Piscitelli ve Anderson (2001), 3 farklı müze kapsamında yapmış oldukları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin %75'inin müzelere ailesiyle, %69'unun ağabey veya ablasıyla, %11'inin dede, amca, dayı, hala veya teyzesiyle, % 9'unun öğretmenleriyle ve %14'ünün de okul arkadaşlarıyla gittiğini tespit etmiştir. Yaptığımız araştırmanın sonuçları bu çalışma ile çelişmekte olup ülkemizde okulların müze gezilerinde ne kadar önemli bir fonksiyona sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Bunun yanı sıra bu müzeleri aile bireyleri ile ziyaret eden öğrencilerin azlığı da dikkat çeken önemli bir noktadır. Bu çerçevede yapılan araştırmalar incelendiğinde aileleri ile müzeleri ziyaret eden ve buradaki etkinliklere katılan çocukların bireysel etkinlik yapan çocuklara göre daha iyi motive olduğu, daha fazla bilgi ve bilimsel düşünme becerisi kazandığı görülmektedir (Cary; 2004; Crowley ve Diğerleri, 2001; Yarbrough, 1996).

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ışığında, çalıştıkları okulların yaklaşık üçte birinin Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gezi düzenlemedikleri ortaya çıkmıştır (Tablo 3).

3. Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gezi düzenleyen 5 okulda çalışan toplam 12 öğretmenin bu gezileri düzensiz aralıklarla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Tablo 4). Güleç ve Alkış (2003), yapmış oldukları çalışmada maddi imkansızlıkların ve gidiş dönüş imkanlarının kısıtlı olmasının müzelere gezi düzenleme faaliyetlerini etkilediğini ve bu nedenle düzensiz aralıklarla geziler düzenlenebildiğini belirlemiştir. Yapılan araştırmanın sonuçları, Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine geziler düzenleyen okulların yeterli sıklıkta geziler düzenlemediklerini ortaya koymuş olup daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

4. Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine gezi düzenleyen 5 okuldaki toplam 13 öğretmenin bilim ve teknoloji müzeleri gezisi öncesinde gezi planı hazırladığı, 5 okuldaki toplam 12 öğretmenin ise gezi planı hazırlamadığı görülmektedir (Tablo 5). Literatürde konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde gezi için ön hazırlık yapma ve gezi planı hazırlama konusunda öğretmenlerin yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenler çoğunlukla teknik bilgileri (Gezi zamanı, ulaşım vasıtası, geziye katılan öğrencilerin listesi, gerekli izin yazıları vs.) sağlamakta, nadiren gezi öncesi etkinlikleri sınıf içerisindeki müfredatla ilişkilendirerek hedefleri ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda gezi planlarının müfredatla ilişkilendirmemesinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki bilgi ve becerileri düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir (Tal ve Steiner, 2006; Tal, Bamberger ve Morag; 2005; Kisiel, 2005; Bowker, 2004). Yapılan çalışmadaki bulgularımız daha önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

5. Araştırmanın sonuçları her yaştaki ve her statüdeki bilim müzesi ziyaretçilerinin ortak sorunlarının ekonomik problemler ve uygun zaman sıkıntıları olduğunu ortaya koymuştur (Tablo 6). İdarecilerin ve öğretmenlerin bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe sebeplerinin benzer olduğu göze çarpmaktadır. İdarecilerin ve öğretmenlerin, gerek çalıştıkları okullarının gerekse öğrencilerinin maddi imkansızlıklar içerisinde olmalarından dolayı, öğrencileri taşıyacak ulaşım vasıtasının sağlanmasında oldukça sıkıntı yaşadıkları; müfredat konularının ağır olması nedeniyle konuların yetiştirilmesi kaygısı içinde oldukları ve bu tür etkinliklere gerekli zamanı ayırmada sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca okul gezilerinin organize edilmesi sırasında gerekli yazışmaların ve izin işlemlerinin çok yorucu ve zahmetli olduğunu belirterek bu bürokratik engellerin gezi düzenleme isteklerini azalttığını dile getirdikleri de görülmüştür.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ise ekonomik nedenlerden başka, aile bireylerinin çalışmaktan dolayı bu müzelere gitme fırsatı bulamadıklarını, boş zamanlarını daha çok dinlenme ve diğer uğraşlarla geçirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra toplumun büyük kısmının bu tür yerlere ilgi duymadığını, eğitimsizlik ve bilinçsizlik neticesinde de bu yerlere gidilemediğini belirttikleri de göze çarpan önemli unsurlardır. Bunlara ek olarak idarecilerin ve öğretmenlerin bilim ve teknoloji müzeleri ile ilgili basılı ve yazılı kaynaklardan yeterince bilgi edinemediklerini be-

lirttikleri ve bu nedenle bilim ve teknoloji müzelerin tanıtımının iyi yapılamamasından dolayı da gidilememe sorunlarının yaşandığını dile getirdikleri görülmüştür.

Bozdoğan ve Demirbaş (2006), Feza Gürsey Bilim Merkezi'ni ziyaret eden Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri ışığında yapmış oldukları çalışmada bilim ve teknoloji müzelerine gidilememe durumlarını ortaya koymuşlardır. Öğretmen adayları bu müzelere en çok ilgisizlik, maddi yetersizlik, ulaşım problemi, eğitimsizlik ve tanıtım eksikliği nedenleriyle gidilemediğini belirtmişlerdir. Ata (2002), yapmış olduğu araştırmada tarih öğretmenlerinin ağırlıklı olarak haftalık ders programlarının yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması, izin prosedürünün çok uzun sürmesi nedeniyle öğrencilerini müzelere götüremedikleri tespit etmiştir. Bu çerçevede araştırmanın bulguları geçmişte yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir.

6. Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerini daha önce ziyaret eden idarecilerin 16'sının, öğretmenlerin 22'sinin ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin 73'ünün müze ziyaretleri sırasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Tablo 7). İdarecilerin ve öğretmenlerin yaklaşık beşte biri, birçok okulun aynı anda bilim ve teknoloji müzelerine gelmesi nedeniyle, ziyaretçi yoğunluğu yaşandığını, bu yoğunluktan dolayı müze rehberlerinin yetersiz kaldığını, bu yoğunluk karşısında öğrencilerin de motivasyonlarının bozulduğunu ve müzedeki etkinliklerden yeterince yararlanamadıklarını belirterek gezinin amaçlarına ulaşmasını engellediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra özellikle idarecilerin gezi zamanının kısıtlı olmasının da gezinin amaçlarına ulaşmasını engelleyen en önemli faktörlerden birisi olarak ifade ettikleri dikkat çekmektedir. Bununla beraber öğrencilerin bir kısmı da, rehberlerin kendileri ile tam anlamıyla ilgilenmediklerini, yeterli açıklamalarda ve yönlendirmelerde bulunmadıklarını ve sordukları sorulara tatmin edici cevaplar alamadıklarını belirtmişlerdir.

**Öneriler**

Yapılan çalışmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

**1. Ulaşım güçlüğü görülmektedir :** İlköğretim okullarının ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin bir çoğunun maddi imkansızlıklar içerisinde olmaları, öğrencileri taşıyacak ulaşım vasıtalarının ve müze giriş ücretlerinin tedarik edilmesinde büyük sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kurum ve kuruluşlar ve yerel idareler işbirliği içerisinde çalışarak müze gezileri için okullara mümkün olduğu kadar ücretsiz ulaşım aracı sağlamalıdır. Müzeler de kendi imkanları nispetinde giriş ücretlerini ya tamamen kaldırmalı ya da kısmen azaltmalıdır.

**2. Öğretmenler zaman baskısı hissetmektedir :** Öğretmenler, müfredat konularının ağır olması nedeniyle konuların yetiştirilmesi kaygısı içinde oldukları için bu tür etkinliklere gerekli zamanı ayırmada sıkıntı yaşamaktadır. 2006 yılı itibariyle 4., 5. ve 6. sınıflarda uygulamaya konulan ve 7. ve 8. sınıflardaki uygulamasına ise kademeli olarak geçilecek olan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda ve yeni hazırlanacak Fen öğretimi programlarında yeterli zaman aralığında gezi amaçlı bölümler konulmalı ve gezi gözlem çalışmaları yapılmalıdır. Öğrencilerin fen konularına ve

fen derslerine olan ilgilerinin arttırılması ve akademik başarılarının yükseltilmesi için yapılacak bu faaliyetlerin düzenli ve belli aralıklarda tekrarlanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilerin akademik başarılarında ve ilgi düzeylerinde kalıcı bir yükselme sağlanacaktır.

**3. Gezi düzenlemede bürokratik işlemlerin çokluğu caydırıcı olmaktadır:** Okul gezilerinin organize edilmesi sırasında gerekli yazışmaların ve izin işlemlerinin çok yorucu ve zahmetli olduğu göz önüne alındığında bürokratik engellerin mümkün olduğunca azaltılması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler müze gezileri düzenleme konusunda daha cesaretli ve istekli olacaklardır.

**4. Gezilerin planlanması oldukça önemlidir:** Öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmenler, müzelere yapılacak eğitim amaçlı gezilerde büyük öneme sahip olan gezi öncesi hazırlık, gezinin planlanması ve gezi sonrası değerlendirme hakkında bilgilendirilmelidir. Bu amaçla müze-okul işbirliğinde öğretmenlere yönelik, hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve seminerler verilmelidir. Öğretmenlerin gezi sürecini iyi yönetmeleri ile müze ziyaretleri gerçek amacına ulaşabileceği düşünülmektedir.

**5. Öğretmen eğitiminde gezilerin planlanması ile ilgili kapsamlı bilgi verilmelidir:** Fen Bilgisi öğretmen adaylarının gezi öncesinde, gezi esnasında ve gezi sonrasında yapmaları gereken işlemler hakkında bilgi sahibi olmaları ve müze gezilerinde etkin bir şekilde görev almaları açısından müze-üniversite işbirliğinde lisans düzeyinde bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca eğitim ve pedagojik deneyime sahip müze eğitimcileri yetiştirilmelidir.

**6. Aileler müzelere yönlendirilmelidir:** Ailelerin çocukları ile bu müzelere yaptıkları ziyaretlerin azlığı, toplumun büyük kısmının bu tür yerlerin varlığından haberdar olmadığını, haberi olanların ise bu müzelere ilgi duymadığını gözler önüne sermektedir. Bu çerçevede özellikle bilim ve teknoloji müzelerinin tanıtımına önem verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bunun için tanıtım broşürleri hazırlanarak, görsel ve yazılı basında bu müzelerin reklamları yapılarak ve müzelerde çeşitli toplumsal etkinlikler düzenlenerek özellikle aileler bilinçlendirilmelidir. Böylece ebeveynlerin boş zamanlarını daha bilinçli kullanmaları sağlanabilir.

**7. Müze-okul işbirliği arttırılmalıdır:** Araştırmanın sonuçları Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerine yapılan ziyaretlerde okulların ne kadar önemli bir fonksiyonu olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle müze eğitimcileri sadece müzeler haftasında değil, düzenli aralıklarla okullarda müzelerin amaçları, görevleri ve önemi hakkında eğitim faaliyetleri yürütmelidir. Yeni kuşakların bilinçlenmeleri ve müzelere gereken önemi vermeleri ancak bu sayede olacaktır.

**8. Müzelerde ziyaretçi sevk ve idare sistemi kurulma ihtiyacı vardır:** Ankara'da bulunan bilim ve teknoloji müzelerini ziyaret eden okul ve öğrencilerin müze gezileri esnasında karşılaştıkları bazı sorunlar da göze çarpmaktadır. Bu sorunların ortadan kaldırılması hususunda özellikle müze yetkililerine ve çalışanlarına büyük işler düşmektedir. Eğitim ve öğretim amaçlı yapılan okul gezilerinde özellikle okulların aynı anda müzeleri ziyaret etmeleri, öğrencilerin motivasyonlarının bozulması-

na ve müzedeki etkinliklerden yeterince yararlanamamalarına; dolayısıyla gezinin amaçlarına ulaşmamasına sebebiyet vermektedir. Bunun yanı sıra aynı zaman diliminde birden fazla okulun müzeyi ziyaret etmesi müze çalışanlarını da zor durumda bırakmakta ve gerektiği ölçüde rehberlik yapmalarına engel olmaktadır. Bunun için müzelerin randevu sistemi ile çalışmaları ve okulların geliş tarihlerini, saatlerini ve gezi süresini planlanan doğrultuda düzenlemeleri gerekmektedir.

**9. Müze içeriği ile müfredat programlarının ilişkilendirilme ihtiyacı vardır:** Öğrencilerin, fen bilimleri ile ilgili olaylara ilgi duyması ve olumlu tutum kazanması, gelecekte yapacağı çalışmalar ve meslek seçimi yönünden gerçekten büyük öneme sahiptir. Bu nedenle öğrenme teorileri ve öğretim yöntemleri dikkate alınarak ilköğretim müfredatıyla ilişkilendirilmiş müze eğitim programları geliştirilmeli, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına etkileri incelenmeli ve uygulanabilirliği araştırılmalıdır.

**10. Bu alanda farklı kademelerde yapılacak kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır:** Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimine etkilerinin ele alındığı çalışmaların ülkemizde yok denecek kadar az olması ve gezi-gözlem etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin geliştirilmesindeki etkisi göz önüne alındığında, önemli bir eksiklik ortaya çıkmaktadır. Bu amaçla bilim ve teknoloji müzelerinin fen eğitimi ile ilişkilendirildiği ulusal ve uluslar arası çalışmalar incelenmeli ve hazırlanacak öğretim programlarında etkili olarak kullanımına yer verilmelidir. Ayrıca araştırma, ilköğretim düzeyinde gerçekleştirilmiş olup, bu araştırmanın farklı öğretim kademelerinde de uygulamalarına yer verilmelidir.

**Kaynakça**

Ata, B. (2002). Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimine" İlişkin Görüşleri. Ankara. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).*

Baş, T. (2001). *Anket*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

Best, S. (2007). "Quaker Events For Young People: Informal Education And Faith Transmission." *Quaker Studies*, 11, 259-281.

Bowker, R. (2004). "Children's Perceptions of Plants Following Their Visit to The Eden Project." *Research in Science and Technological Education*, 22(2), 227-243.

Bozdoğan, A.E. ve M. Demirbaş. (2006). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimine Katkılarına İlişkin Görüşleri." *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi 13-15 Eylül, Muğla.*

Cary, M. G. S. (2004). Approaches To İndividual And Joint İnquiry: Variability İn Mother-Child Science Museum Exhibit Explorations. *University of Minnesota Institution. (Unpublished Doktoral Dissertation).*

Crowley, K.; M. A. Callanan; J. L. Jipson; J. Galco; K. Toppıng and J. Shrager. (2001). Shared "Scientific Thinking in Everyday Parent -Child Activity." *Science Education*, 85: 712 – 732.

Çepni, S. (2007). A*raştırma ve proje çalışmalarına giriş. (3. Baskı).* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Davies, K. (1997). "The Challenge Of Materials Gallery: A New Exhibition At The Science Museum." *New Materials*, 169-172.

Ginsburg, V. and F., Mairesse. (1997). "Defining A Museum : Suggestions For An Alternative Approach." *Museum Management And Curatorship*, 16 (1), 15-33.

Güleç, S. ve S. Alkış. (2003). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu." *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 63-78.

Hannu, S. (1993). Science Centre Education. Motivation and Learning in Informal Education. Research Report 119. *Helsinki University Department of Teacher Education. Finland. (Unpublished Doctoral Dissertation).*

Kelly, J. (2000). "Rethinking The Elementary Science Methods Course: A Case For Content, Pedagogy, And İnformal Science Education." *Intenational Journal Of Science Education*, 22 (7), 755-777.

Kisiel, J. F. (2005). "Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Fieldtrips." *Science Education*, 89: 936-955.

Martin, L. M. W. (2004). "An Emerging Research Framework for Studying Informal Learning and Schools." *Wiley Periodicals, Inc*. 71-82.

Melber, L.H. and Abraham, L.M. (1999). "Beyond The Classroom: Linking With Informal Education." *Science Activities*, 36, 3-4.

Pedretti, E. G. (2004). "Perspectives on Learning Through Research on Critical Issues-Based Science Center Exhibitions." *Science Education*, 88(Suppl. 1): 34– 47.

Piscitelli, B. and Anderson, D. (2001). "Young Children's Perspectives of Museum Settings and Experiences." *Museum Management and Curatorship*, 19 (3), 269–282.

Tal, T. and L. Steiner. (2006). "Patterns of Teacher-Museum Staff Relationships: School Visits to the Educational Centre of a Science Museum." *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technoiogy Education,* 6 (1), 25-46.

Tal, R.; Y. Bamberger and O. Morag. (2005). "Guided School Visits to Natural History Museums in Israel: Teachers' Roles." *Science Education*, 89: 920– 935.

Yarbrough, R. B. (1996). Family Science Night. Science Teaching in The Graduate School. College of Arts and Sciences in The Texas Woman's University. *Denton:Texas. (Unpublished Master Thesis).*

# USE LEVELS OF SCIENCE AND TECHNOLOGY MUSEUMS FOR EDUCATION IN ANKARA

**Aykut Emre BOZDOĞAN***

**Necati YALÇIN****

**Abstract**

The use level of the science and technology museums in Ankara (Turkey) as informal education institutions was determined with this study. Survey method was adopted in the scope of the study. 31 administrators, 50 science course teachers and 349 2nd level students from 17 primary schools located in the center of Ankara Province and selected by the researcher through random sampling participated in the study. In this framework, separate open and close-ended questionnaire forms were developed for the administrators, science teachers and 6th, 7th and 8th grade students of the primary schools concerned. Questionnaire forms prepared were sent to the randomly-selected primary schools in the center and districts of Ankara in May 2005 via post mail. It has been found out at the end of the study that majority of the students have never visited any science and technology museum in Ankara before and that the minority to have gone to such places paid these visits in the scope of school activities. In addition, it has been revealed that the common problems of science museum visitors of any age group and statute are economic problems and time issues.

**Key Words:** Informal learning environment, science education, science and technology museums

* Yrd. Doç. Dr.; Giresun University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Giresun/TÜRKİYE

** Prof. Dr.; Gazi University, Gazi Faculty of Education,Department of Primary School Teaching, Ankara/TÜRKİYE

# TOPLUMSALLAŞMA HEDEFLERİ AÇISINDAN 2005 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI

**Abdulvahap ÖZPOLAT***

**Özet**

Modernleşme, kentleşme, bireyselleşme, küreselleşme gibi toplumsal süreçlerin birey-aile, birey-toplum, birey-kültür, birey-devlet ilişkilerinde doğurduğu yeni etkileşim biçimi aile, iş ortamı, arkadaş grubu vb. okul dışı sosyal kurum ve ortamların sağlıklı toplumsallaştırmaya ilişkin rol alanını giderek daraltmaktadır. Bu durum toplumsallaşmanın giderek daha yüksek oranda eğitimin öncelikli hedefleri arasında yer almasına neden olmaktadır. Okulda bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştiren; onun çeşitli bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlar temelinde toplumsallaşmasını sağlayan etkili derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Türkiye'de 2005 yılında yapılandırımacı program yaklaşımı ve aktif öğrenme stratejileri esas alınarak yenilenen sosyal bilgiler öğretim programının toplumun eğitim kurumundan bir talebi olarak bir yandan bireysel, ulusal ve evrensel değerlerin sentezine dayalı bir kimlik tasarımını; diğer yandan, küreselleşen rekabetçi dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları içeren bir toplumsallaşma hedefini karşılaması, programın **"sosyallik"** ve **"çağdaşlık"** özellikleri açısından önemini arz etmektedir. Bu incelemede 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın bireyin toplumsallaşması açısından hangi bilgi, beceri, değer ve davranışları öne çıkardığı tespit edilerek bu durumun sosyolojik nedenleri tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyoloji, eğitim, sosyal bilgiler, toplumsallaşma, öğretim, program, değer, beceri, kavram

## Giriş

Toplumsallaşma bireyin sosyal varlığının zorunlu şartıdır. Doğumla birlikte aile ortamında sosyal ilişkilerle başlayan toplumsallaşma, İbn-i Haldun'a (1990:100) göre insanın doğasındandır. Ona göre insan, doğası itibariyle medenidir ve insan için sosyal bir hayat yaşamak tabii bir ihtiyaçtır. Ertürk (1994:3) de bu gerçeğe "İnsan biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır" tanımıyla işaret eder. Çünkü sosyal bir varlık olarak insan toplum içinde yaşamak ve içinde yaşadığı toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış biçimlerini dikkate almak durumundadır (Doğan, 1993:13). Bu durum ömür boyu devam eden bir süreç olup bir yandan bireyin sosyal varlığını geliştirirken diğer yandan toplumun devamlılığını sağlar. Toplumsallaşma olarak kavramsallaştırılan bu süreç, bireyin doğumundan itibaren içinde yaşadığı toplumun üyeliğini kazanmasında geçirdiği aşamaları ifade eder. Çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlı-

* Dr.; MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Kurul Üyesi ve Kurul Başkan Yardımcısı

lık bu sürecin karakteristik aşamalarıdır (Doğan, 2000:82). Giddens'e (2000:44) göre bu süreç, yardıma gereksinimi olan bebeğin diğer insanlarla ilişki yoluyla yavaş yavaş içerisinde olduğu kültür için geçerli olan becerileri edinerek kendi bilincinde olan, bilgili bir kişi hâline gelme durumudur. Daha geniş anlamda ise toplumsallaşma bireyin çeşitli bilgi, beceri, değer ve davranışlar edinerek içinde bulunduğu ortamın mevcut kültürünü; toplumun örgütlenme, iş bölümü, üretim ve tüketim biçimlerinin gereklerini bilmesi ve buna katılma çabası içinde olmasıdır.

Karmaşık bir şekilde ve hayat boyu devam eden toplumsallaşma sürecinin eğitim yoluyla yapılandırılması ve bunun bir kültür ortamı içinde cereyan etmesi birinci dereceden önem arz eder. Zira kültürel koşullar içinde sosyal ilişkiler, hem toplumun hem kültürün; hem de bireyin yapısını etkiler (Yavuzer, 1992:49).Toplumun bir üyesi olan birey, bu üyeliğin gereği olarak toplumdaki bireyler, gruplar, kurumlar, olaylar, olgular, süreçler vb. birçok unsurdan bir biçimde etkilenir ve bir ölçüde de bu unsurları etkiler. Bu etkileşim, toplumsal ilişki olup, bireyin sosyal varlığının gerçekleşmesi için gerekli olan imkânları yaratır. Bu sürecin ağırlıklı olarak sosyal ve fiziki mekânı doğal olarak aile, okul, iş yeri ile çeşitli özel ve anonim ortamlardır. Bu ortamlarda aile, toplum, devlet, etik, din, töre, hukuk vb. unsurlar adına bireyden çeşitli roller beklenir. Rollerin öğrenilmesi sürecinde toplumsallaşma gerçekleşir. Bu bağlamda her toplumsal kurum bir ölçüde toplumsallaştırıcıdır. Kuşkusuz sistematik bir şekilde toplumsallaşmayı sağlayan toplumsal kurumların başında eğitim kurumu gelir. Zira toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında çocuğun, insan ilişkilerini; insanların birbirlerinden farklı olduğunu; toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini; aile ile başlayan ve hükümet, devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevlerini öğrenmesi gerekir. Çocuğun bu davranışların tümünü aileden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle bu işlevleri artık eğitim kurumları üstlenmek zorunda kalmıştır (Erden, 1996: 4).

Kurumsal eğitim yoluyla ön görülen toplumsallaşma, öğretim programlarını eğitim kurumlarında temel referans noktası olarak değerlendiren ders kitapları ve öğretim uygulamaları üzerinden gerçekleştirilir. Şu hâlde denilebilir ki bir bireyin toplumsallaşmasındaki başarı veya başarısızlık ile eğitimin diğer unsurları olan öğretmen, yönetim, mevzuat, materyal, yöntem gibi öğrencinin öğrenimini gördüğü öğretim programları arasında da güçlü bir nedensellik ilişkisi vardır. Hatta öğretim programları açısından bu ilişkinin, programların temel referans noktası olması ve diğer bütün unsurların sınırlarını tayin etmesi nedeniyle daha güçlü olduğu düşünülmektedir. Buna göre, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde toplumsallaşabilmeleri için öğretim programlarının özellikle de sosyal içerikli derslerin programlarının toplumsallaşmaya dönük güçlü mesajlar içermesi bir zorunluluk olarak değerlendirilmelidir. Bu çalışmada 2005 SBP (Sosyal Bilgiler Programının) bu ihtiyacı ne derecede ve nasıl karşıladığı sorularına cevap aranması amaçlanmıştır.

**Yöntem ve Sınırlılıklar**

Bu inceleme betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Bu amaçla veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman

incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005:187). SBP ve sosyal bilgiler öğretimi hakkında ortaya konan bilimsel çerçeve ışığında 2005 yılında yenilenen ilköğretim 4-7. sınıflar SBP'de toplumsallaşmanın ele alınış biçimi, kapsamı, yoğunluğu ve bunun sosyolojik arka planı incelenmiştir. Söz konusu incelemede, SBP'nin kazanımları, değerleri, kavramları ve becerileri ele alınmış, ölçme ve değerlendirme boyutu ile öğrenme-öğretme etkinlikleri kapsam dışı tutulmuştur. Yeni SBP 2004-2005 öğretim yılında MEB tarafında 15 ilde belirlenen 120 okulda yapılan pilot uygulamadan alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak bütün ülkede uygulamaya konulmuştur. Bu nedenle söz konusu program bu incelemede 2005 SPB olarak nitelendirilmiştir. İncelemede öğretim programlarını onaylama açısından tek yetkili kurum olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın arşivindeki orijinal kaynaklardan yararlanılmıştır.

**Toplumsallaşma ve Eğitim**

Sosyolojik bağlamda eğitim, olgun nesiller tarafından henüz daha yetişmemiş nesillere yapılan tesirdir (Durkheim ve Fauconnet, 1950:49-98). Eğitimin birey açısından öncelikli amacı çeşitli bilgiler, değerler, beceriler ve tutumlar kazanarak yetkin insan hâline getirmek; toplum açısından öncelikli amacı kültürün muhafaza edilmesi yoluyla kuşaklar arası iletişimi ve devamlılığı sağlamak; devlet açısından öncelikli amacı ise toplumdaki farklı bireyleri toplumsal-kültürel bir ortak paydada buluşturarak toplumsal bütünleşmeyi sağlamak, mevcut sosyal-siyasal sistemi korumak ve geliştirmektir. Birey, toplum ve devlet açısından değişen bu amaç önceliklerinin en önemli ortak paydası *"toplumsallaşma"* dır. Zira toplumsallaşma her üçü için de vazgeçilmez ve eşit derecede önemlidir. Bu özelliği nedeniyle Kamens (1988) eğitimi toplumsallaşmanın, vatandaş, milliyet ve ulusal kimlik yaratmanın başlıca aracı olarak niteler. Gerçekten de tarih boyunca formal ve informal eğitim yoluyla öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmak, iyi bir insan ve iyi bir vatandaşlık eğitimi vermek suretiyle bireyin toplumsallaşmasını sağlamak bütün toplumların ve devletlerin öncelik verdiği amaçlardan biri olmuştur.

Birey açısından eğitimin öğrenciyi sosyalleştirme ve onu üst öğrenim kurumlarına hazırlama olmak üzere iki önemli hedefi bulunmaktadır. Birinci hedef birey ve toplum açısından daha çok önem arz etmesine rağmen, ne var ki ülkemizde ikinci hedef çoğu öğretmen ve veli tarafından daha fazla önemsenmektedir. Bu durumun başlıca nedeni, öğretim kademeleri arasındaki geçişin bilgi, beceri ve değer yeterliklerini ölçen bir ölçme-değerlendirme sistemi yerine sadece bilgiyi ölçen sınavlara dayalı rekabetçi sistemin uygulanması; buna bağlı olarak okulda bilgiye yapılan vurgunun, beceri ve değer eğitiminin önüne geçmesidir. Bu durum doğal olarak öğrenci ve velileri bilgiye dayalı eğitim yoluyla dikey sosyal mobiliteye katılmaya zorlayarak toplumsallaşmaya dönük eğitsel mesaj ve uygulamaları içeren değer ve beceri eğitimini geri plana itmiş; böylece kurumsal eğitimin toplumsallaşmaya ilişkin etkililiğini azaltmıştır.

Günümüzde modernleşme, kentleşme, enformasyon ve teknoloji patlaması, bireyselleşme gibi toplumsal değişmeyi hızlandıran faktörlerin etkisiyle geleneksel

ilişkilerin zayıflaması, aile yapısının değişmesi ve çekirdek aile ortamında toplumsallaşma imkânının giderek azalması gibi nedenler toplumun eğitim yoluyla toplumsallaşma talebini katlayarak artırmaktadır. Bu ihtiyacın baskısı altında muhtemeldir ki önümüzdeki yıllarda eğitimin bütün bileşenlerinin (öğretmen, müfredat, materyal, mevzuat, yönetim vb.) daha etkili toplumsallaşmayı sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekecektir. 2003 yılından beri MEB tarafından yapılan program yenileme çalışmalarında geçmişe oranla toplumsallaşma mesajlarına daha çok yer verilmiş olması gelecekte eğitimin sosyal amaçlara dönük yönünün daha güçlü bir şekilde hissedilebileceğini göstermektedir.

Çeşitli kültür ortamlarında gerçekleşen toplumsallaşma, okul döneminde kültürel boyutun yanında vatandaşlık eğitimini de kapsadığından bir ölçüde resmî boyut da kazanır. Bu nedenle okul diğer toplumsallaşma ortamlarından farklı olarak daha planlı, programlı bir toplumsallaşma hedefi üzerinde çalışır. Bu hedeflerin bir ucunda bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayıcı sosyal beceriler bulunurken, diğer ucunda da sosyal-siyasal sisteme uyum ve toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunmak yer alır.

Toplumsallaşma hedefi eğitimin bütün kademeleri ve unsurlarını kapsar. Eğitimin unsurlarından amaç ve program değişkenleri bütün yapıyı etkilemeleri nedeniyle diğer birçok değişkene oranla yön tayin edici rol oynarlar. Türkiye'de amaç boyutunda eğitim sistemi incelendiğinde, kurumsal eğitimin en genel amacının 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirlendiği görülür. Bu kanun maddesi toplumsallaşma açısından değerlendirildiğinde özetle:

1. Devlete ve topluma karşı görev ve sorumluklarını bilen yurttaş yetiştirmek,
2. Millî, insani, ahlaki, manevi ve kültürel değerleri benimseyen fertler yetiştirmek,
3. Çeşitli zihinsel ve sosyal becerilere sahip, sağlıklı ve kişilikli bireyler yetiştirmek,
4. Yetenekli ve toplumsal duyarlılığa sahip meslek adamı yetiştirmek,
5. Devlet ve toplum olarak çağdaş uygarlığın ortağı olmak

hususlarının öne çıktığı görülür.

Bu çerçeve birey-devlet ilişkilerinde bireye dair *"görevci"* bir misyonu katı bir şekilde öne çıkarmakla birlikte; çağdaş toplumlarda bireylerin sahip olmaları gereken birçok yeterliliği de kapsadığı dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde amaç boyutunda toplumsallaşmaya yeterli ve güçlü vurguların yapıldığı söylenebilir.

Program boyutunda ise ilköğretim ve ortaöğretimin ayrı değerlendirilmesi gerekebilir. Her ne kadar toplumsallaşmaya dönük içerik ve uygulamalar bütün eğitim kademelerinin ortak amacı ise de ilköğretimde ortaöğretime oranla bu yöndeki içeriğin daha yoğun olması bir gerekliliktir. Zira ortaöğretim programlarında toplumsallaşmanın yanında öğrenciyi mesleğe hazırlama kaygısı gözetilirken ilköğretim programlarında ise çeşitli yaşam becerileri, ulusal ve evrensel değerler temelinde toplumun bütün bireyleri için *"birlikte var olma"* imkânını yaratma daha öncelikli hedef ola-

rak değerlendirilmektedir. İlköğretimin nerdeyse bütün dünyada zorunlu olmasının nedeni de bu olmalıdır. Yani bireylerin kazanmaları gereken temel ve ortak bilgilerin, becerilerin, değerlerin ve tutumların öğretildiği öğrenim aşaması olmasıdır. İlköğretimde amaçlar ve programlar ele alındığında toplumsallaşmaya en güçlü ve kapsamlı vurgu yapan derslerden birinin sosyal bilgiler dersi olduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda bu dersin öğretim programında toplumsallaşmanın ele alınış biçimi, kapsamı ve yaklaşımı ortaya konulmuştur.

**Sosyal Bilgiler Dersi ve Toplumsallaşma**

Evrensel anlamda sosyal bilgiler; toplum ve insanla ilgili bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen, becerili, demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Doğanay, 2002:17). Öztürk ve Otluoğlu'na (2002:1) göre sosyal bilgilerin genel amacı, demokratik ve çağdaş bir toplum için etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu dersin öğretimi ile bireyin demokratik tutum ve değerlere sahip, problem çözme ve karar verme becerileriyle donanmış, üretken ve katılımcı olması hedeflenir. Aslan ve Gökkaya (2004:227-244) göre de sosyal bilgiler toplumumuzun özelliklerini, gelenek ve göreneklerini, kültürünü ve en önemlisi Türk vatandaşı olmanın ayrıcalıklarını ve özelliklerini verdiğimiz derslerden birisidir.

2005 SBP'de hedeflenen sosyalleştirme mesajlarını ele almadan önce söz konusu dersin Türkiye'deki gelişim sürecine değinmenin konunun anlaşılmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Türkiye'de ilkokullar düzeyine öğretim programları bağlamında 1926, 1948, 1968 ve 2005 yıllarında önemli/kapsamlı yenilikler yapılmıştır. Bunlardan, 1968 ve 2005'te yapılan program yenileme çalışmalarının içerik, kapsam, yöntem ve program yaklaşımı açısından diğerlerine oranla daha köklü yenilikler içerdiği söylenebilir. Bütün bu çalışmaların temelinde eğitim yoluyla toplumu yeniden inşa etmek ve modernleşmeyi sağlamak amacı bulunduğu yaygın bir kabuldür. Konumuz açısından bakıldığında, 1924'ten 1968'e kadar ilkokul dersleri arasında *"Sosyal Bilgiler"* adında bir derse rastlanmamaktadır. Bununla birlikte bu dönemde sosyal bilgiler ile ilgili çeşitli konulara tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri kapsamında yer verildiği görülür (Sönmez, 1998).

İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler dersinin muhtevasına ilk defa 1962'de 4.ve 5. sınıfta "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında yer verildiği; "Sosyal Bilgiler" adıyla da ilk defa 1967 yılında ortaokullarda yer verildiği görülür (1967/389 sayılı TTKK (Talim ve Terbiye Kurulu Kararı). Ortaokulun 1. ve 2. sınıfında haftada beşer, 3. sınıfında dört saat okutulan bu ders, 1968 program reformu ile ilkokulun 4. ve 5. sınıfında da haftada dörder saat okutulmaya başlanmıştır (1968/171 sayılı TTKK). Her iki öğretim kademesinde de tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri birleştirilerek *"sosyal bilgiler"* adı altında okutulmaya başlanmıştır. Ne var ki dersin adı *"sosyal bilgiler"* olarak konulmuş olmasına rağmen 2005 yılına kadar bu dersin programında tarih ve coğrafya disiplinlerinin mutlak egemenliği korunmuş, diğer sosyal bi-

limlerin ilköğretim düzeyindeki konularına çok sınırlı oranda yer verilmiştir. Durum böyle olunca doğrudan toplumsallaşmayı sağlayıcı birçok konu ve mesaj doğal olarak kapsam dışı tutulmuştur. Örneğin, 1990 yılında yenilenen 4-5. sınıf SBP'de bulunan toplam *169* konudan yaklaşık *16* tanesinin doğrudan veya dolaylı bir şekilde toplumsallaşmaya yönelik olduğu görülmektedir (MEB,1990 SBP). Bu durum sosyal bilgilerin bazı gelişmiş ülkelerde okutulan *"Social Studies"* dersindeki gibi sosyal bilimlerin birçok alanının ortak tabanı olmasını engellemiştir. Dersin içeriğinin sosyal bilimlerin tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, antropoloji, halk bilim, hukuk, ekonomi, iletişim, siyaset vb. birçok disiplinin sentezine dayalı disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulması gerekirken, uzun yıllar bu disiplinlerin birçoğunun kavram ve konularına öğretim programında yeteri kadar yer verilmemiş, hatta bazıları tamamen program dışında tutulmuştur. Bu durum doğal olarak toplumsallaştırmaya yönelik bu dersin etkililiğini azaltmıştır.

1985'te ortaokuldan kaldırılarak yerine milli tarih ve milli coğrafya dersleri konulan sosyal bilgiler dersi, 1997'de 4306 sayılı yasa ile ilkokul ve ortaokulun "ilköğretim" adı altında birleştirilerek sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra, 6. ve 7. sınıflarda okutulan "millî tarih" ve "millî coğrafya" dersleri de yeniden "sosyal bilgiler" adı altında birleştirilmiş, böylece söz konusu ders ilköğretimin 4-7. sınıflarında ardışık olarak ve haftada üçer saat okutulmaya başlanmıştır (1997/143 Sayılı TTKK). Ancak bu birleştirmenin de yeni bir program çalışmasının sonucunda değil biçimsel bir birleştirme olması nedeniyle içerikte tarih-coğrafya egemenliği aynen korunmuştur. Bu süreçte de bireyin toplumsallaşmasını öne çıkaran bir yaklaşımın göz ardı edildiği görülür. Örneğin, 1998 ilköğretim 6-7. sınıf SBP'de bulunan toplam 279 üst ve alt başlıktan (konudan) yaklaşık 33 kadarının doğrudan veya dolaylı bir şekilde toplumsallaşma ile ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu görülmektedir (MEB, 1998 SBP).

Öyle görülüyor ki Türkiye'de sosyal bilgiler açısından temel problem, bu dersin genellikle *tarih, coğrafya, kısmen de vatandaşlık eğitimi* olarak algılanmış olması ve bu anlayışın 1924'ten beri korunmuş olmasıdır. Bu algı, söz konusu dersin orta ve yükseköğretimde tarih ve coğrafya dışında kalan diğer sosyal bilim dallarına taban oluşturmasını engellemiştir. Oysa sosyal bilgiler dersi, mümkün olan bütün sosyal bilim dallarından derlenerek senkronize edilmiş konular içermeliydi.

Bu derste bilginin yanında öğrenciye çeşitli sosyal beceriler ve bir değer felsefesi kazandırmak esas olmalıdır. Öğrenci topluma, ilişkilere, kurum ve kuruluşlara, çeşitli sorunlara, kültüre, tarihe, mekâna *"dokunarak"* öğrenmelidir. Öğrencinin duyuları ve duygularıyla dokunarak işlemediği bir sosyal bilgiler dersinin her şeyden önce "sosyallik" özelliği tartışmalı olur. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin program ve uygulamaları yüksek oranda *"toplum için, toplum içinde ve toplumla birlikte eğiitm"* ilkesine dayandırılmalıdır.

Elbette ki bu değerlendirme ile tarih ve coğrafya konularının toplumsallaştırıcı etkisinin bulunmadığı kastedilmemektedir. Muhakkak ki bu konular üzerinden de toplumsallaşmayı sağlayıcı çok önemli beceriler, değerler, idealler öğrencilere kazandırılabilir. Ancak sosyal bilimlerin birçok disiplinine dayalı konular üzerinden daha

etkili bir toplumsallaşma sağlanacağı da tartışma götürmez bir gerçektir. Türkiye'de uzun bir süre sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının katı bir şekilde tarih-coğrafya ağırlıklı olması, öğretmenlerin bu dersin işlenişinde ders kitabına aşırı bağlılık göstermesi, öğretimin okul dışında yapılmasını sağlayıcı, özendirici, yönlendirici nitelikte bir anlayışın bulunmaması bu dersten toplumsallaşma bağlamında beklenen verimin alınmasını olumsuz etkilemiştir.

**2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Toplumsallaşma**

Toplumun, akademik çevrelerin, velilerin ve iş piyasasının eğitime ilişkin çeşitli görüş, öneri, eleştiri ve değerlendirmelerinde eğitim sisteminin çağdaş yaklaşımlar paralelinde yenilenmesi gerektiğini öne çıkarması üzerine MEB tarafından 2003 yılında bütün öğretim kademeleri ve bütün derslere dönük kapsamlı program yenileme çalışması başlatılmıştır. Bu kapsamda yenilenen programlardan biri de SBP' dir.

MEB tarafından, program yenileme çalışmalarının hazırlık aşamasında yapılan ihtiyaç analizinde, paydaş taleplerinde öne çıkan hususlardan biri de çeşitli nedenlerle ailenin ve diğer sosyalleştirici kurumların toplumsallaştırmaya ilişkin azalan imkânlarının yarattığı açığın okulda alınacak ilave tedbirlerle karşılanması gerektiğidir. Bu durum dikkate alınarak, diğer derslerin öğretim programlarında olduğu gibi SBP'de de toplumsallaşmaya daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır.

2005 SBP'de toplumsallaşma amacına dönük çok sayıda üniteye yer verilmiştir. Öyle ki dört sınıfta (4-7. sınıf) okutulan bu dersin toplam 31 ünitesinin 12'sinde toplumsallaşma temel öncelik olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıfın *"Kendimi Tanıyorum, Geçmişimi Öğreniyorum, Üretimden Tüketime, Hep Birlikte"*, beşinci sınıfın *"Haklarımı Öğreniyorum, Ürettiklerimiz, Bir Ülke, Bir Bayrak, Hepimizin Dünyası"*; altıncı ve yedinci sınıfın *"İletişim ve İnsan İlişkileri, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Bir Arada Olmak İçin, Yaşayan Demokrasi"* ünitelerinde yer alan kazanımların birçoğunda doğrudan veya dolaylı bir şekilde toplumsallaşmaya yer verilmesi önemli bir gelişmedir (MEB, 2005 SBP).

Program tekniği açısından 2005 SBP'de içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan dokuz kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerden her birine "öğrenme alanı" adı verilmiştir. Bu öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran, 'kazanım'lar ise, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermiştir. Kazanımların yapısı, yapılandırmacı eğitim anlayışı esas alınarak belirlenmiş, her bir kazanımın "beceri, bilgi ve değer" içermesine çalışılmıştır (Safran, 2004, 32). Bu nedenle programda diğer temalar gibi toplumsallaşma teması da ilgili kazanımlar, beceriler, kavramlar, değerler ve uygun öğretim etkinlikleri yoluyla ele alınmıştır. Bu nedenle programın kazanımları, kavramları, değerleri ve becerilerinde sosyalleşmenin nasıl ele alındığı sorusu önem arz etmektedir.

**1. Programın Amacı ve Vizyonunda Toplumsallaşma Hedefleri**

2005 SBP'de yukarıda vurgulanan hususların eleştirisini dikkate alan bir yaklaşımla içeriğin yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Bu anlamda yeni programda;

1. Sosyal bilim alanlarının ortak bilgi ve kavram çerçevesi,
2. Toplumsal değişmenin dinamik faktörleri,
3. Bireyin toplumsal varoluşu
4. Demokratik vatandaşlık

hususlarının temel çıkış noktaları olarak değerlendirildiği görülür.

Programın bu özelliği programın 2005 baskısında şöyle tanımlanmıştır: "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir" (MEB, 2005 SBP:46).

Sosyal bilgilere ilişkin önemli bir zihniyet dönüşümünü yansıtan bu tanım ve yaklaşımla bu ders ve uygulamaları tarih-coğrafya zemininden bir ölçüde sosyoloji, siyaset, halk bilimi, hukuk, iletişim vb. diğer sosyal bilim alanlarına yaklaştırılmış görünmektedir. Esasen çağın değişen koşullarına göre farklılaşan toplumsallaşma taleplerine cevap verebilecek bir sosyal bilgiler eğitimi açısından bu bir zorunluluktur.

Programda toplumsallaşmaya ilişkin esas alınan diğer boyut da yaşanmakta olan toplumsal değişme süreci ve onun tayîn edici dinamiklerinin dikkate alınmasıdır. Bu özelliği, programda şöyle ifade edilmektedir: "Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim yapılarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk hâline gelmiştir" (MEB, 2005 SBP:45) Bu vurgu programın gerekçesini oluşturan sosyolojik arka planı ortaya koymakta olup hem program yaklaşımı hem de program içeriği açısından sosyal bilimlerin temel alındığını göstermektedir.

Yeni programda vurgulanan *"bireyin toplumsal varoluşunun gerçekleştirilmesi"* hedefi, programın sosyolojik boyutunu ortaya koymaktadır (MEB, 2005 SBP:46). Bu vizyonla hazırlanan 2005 SBP'nin sosyal bilgiler dersinin toplumsallaştırma etkisini arttıracağı, bireyin kendisinin farkında olma ve kimliğini oluşturma; karakter eğitimi alma, kendisini kişilik ve sosyal açıdan gerçekleştirme imkânını sağlama şeklinde yeni açılımlara imkân verebileceği düşünülmektedir. Aynı sosyolojik boyut programın amaçlarında da dikkat çekmektedir. Zira programının genel amaçları incelendiğinde bireyin kendisini ve aile bireylerini tanıması, kültürel mirasın korunması, toplumsal iş bölümü, toplumsal değişme, sosyal katılım, sosyal, siyasal ve kültürel etkileşim; birey-devlet ilişkileri, laiklik, güç ve egemenlik ilişkileri; vatandaşlık bilinci, yasalara

karşı sorumluluk, insan hakları, demokrasi vb. temalar ile etkili iletişim kurma, etik davranma vb. becerilere yer verildiği görülür (MEB, 2005 SBP:6).

**2. Toplumsallaşma Açısından Programın Kazanımları**

2005 öncesindeki programların çoğunda içerik, amaç/hedef ve davranışlarla verilirken bu tarihten sonra hazırlanan programlarda ve SBP'de *"kazanım"*larla verilmiştir. Kazanım ifadesi program dili açısından bazen bir hedefi, bazen bir davranışı, bazen bir bilgiyi, değeri, beceriyi, bazen bunların birkaçını veya tamamını ifade edebilir. Konumuzla doğrudan ilişkisi bulunmamakla birlikte bu teknik açıklama, ortaya konan çerçevenin doğru anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

2005 sosyal bilgiler programlarının tamamında (4-7. sınıflar) bulunan toplam 180 kazanımın yaklaşık 45'i doğrudan toplumsallaşmayı hedeflemektedir. Bu rakam oransal açıdan programın %25'ine denk gelmektedir. Buna karşılık 1990 tarihli 4-5. sınıf ile 1998 tarihli 6-7. sınıf SBP'de bulunan toplam 448 konudan yaklaşık 49 kadarı doğrudan toplumsallaşmayı hedeflemektedir. Bu rakamın ise bütün içindeki oranın yaklaşık %11'dir.

SBP'de toplumsallaşma bağlamında görülen bu yaklaşım değişikliği kısmen diğer derslerin öğretim programlarında da görülmektedir. Bu yaklaşım değişikliğinde eğitimin toplumsallaştırma rolünün öne çıkarılması yönünde oluşan toplumsal ittifak ve talep buluşmasının etkili olduğu düşünülebilir. Zira okulun bilginin kaynağı olma yönündeki geleneksel rolü giderek alternatif bilgi kaynakları tarafından daraltılırken, buna koşut olarak aynı kaynaklar bireyin toplumsallaşma alanını da daraltmaktadır. Kitle iletişim ile bilgi ve kültür endüstrisinin olumsuz etkisi şeklinde ortaya çıkan bu durum karşısında okula daha etkili bir toplumsallaştırma rolü vermek kaçınılmaz bir durum olarak değerlendirilmelidir. MEB'in de bu perspektiften hareketle programlarda daha kapsamlı toplumsallaştırıcı mesajlara yer verdiği anlaşılmaktadır.

Programın sınıflar düzeyinde Tablo 1/a ve Tablo 1/b 'de verilen kazanım cümleleri sosyal bilgiler programlarında süregelen yaklaşımlar da dikkate alınarak sosyoloji disiplini ışığında incelendiğinde sosyalleştirme çerçevesi açısından köklü değişmeler içerdiği görülür. Programın toplumsallaşmayı amaçlayan bütün kazanımlarına burada yer vermek teknik açıdan mümkün olmadığı için sadece okuyucuya bir fikir vermek amacıyla bu kazanımlardan çarpıcı olan bazılarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1/a ve Tablo 1/b analiz edildiğinde pedagojik açıdan yakından uzağa, kolaydan zora, somuttan soyuta ilkesine dayalı bir toplumsallaşma stratejisinin benimsendiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğrenci öncelikle kendisini duygu ve düşünce boyutunda tanıyarak kimliğini ve şahsiyetini oluşturur. Kendi resmî kimlik bilgilerini analiz ederek bireysel, sosyal ve hukuki varlığının farkına varır. Giderek toplumsal gruplar, örgütler, kurumlar, devlet ve nihayet dünyayı, insanlığın ortak/evrensel mirasını tanır.

**Tablo 1/a**

| | 2005 SBP'de Toplumsallaşma İle İlgili Yer Verilen Bazı Kazanımlar |
|---|---|
| 4. ve 5. Sınıf | Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. |
| | Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder. |
| | Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. |
| | Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder. |
| | Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. |
| | Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri fark eder. |
| | İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder. |
| | Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir. |
| | Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir. |
| | Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir. |
| | Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler. |
| | İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir. |
| | Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir. |
| | Çocuk olarak haklarını fark eder. |
| | Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder. |
| | Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir. |
| | Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder. |
| | Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir. |

**Tablo 1/b**

| 2005 SBP'de Toplumsallaşma İle İlgili Yer Verilen Bazı Kazanımlar | |
|---|---|
| 6. ve 7. Sınıf | Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. |
| | Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. |
| | İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır. |
| | İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder. |
| | Doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder. |
| | Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar. |
| | Grup ve kurumları; değer, güven, bağ, aidiyet, dayanışma ve işbirliği çerçevesinde değerlendirir. |
| | Bulunduğu grup, kurum ve sosyal örgütlerdeki karar verme süreçlerine katılmanın önemini gerekçeleriyle açıklar. |
| | İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder. |

Aktif öğrenme ilkeleri açısından programda toplumsallaşmaya dair "iletişim/etkileşim", "katılım" ve "rol alma" olmak üzere üç ögenin öne çıktığı görülür. Program etkili bir toplumsallaşmayı sağlamak amacıyla çok yönlü etkileşimi ve iletişimi esas alarak öğrencinin aile, arkadaş grubu, okul çalışanları, okulun yakın sosyal çevresi, çeşitli toplumsal gruplar, kurumlar ve sivil toplum kuruluşları ile etkileşimi ve iletişimi sağlayacak öğretim etkinliklerinin uygulanmasını öngörmektedir. Program, bu etkileşim ve iletişimin öğrenci açısından başarılı sonuçlar vermesi için sürecin her aşamasında öğrencinin çeşitli sosyal ve eğitsel ortam ve etkinliklere katılmasını; bu katılım sürecinde öğrencinin aktif olması için çeşitli roller üstlenmesini özendirmektedir. Bu yönüyle program okul dışı sosyal hayatı ve sosyal ilişkileri öğretimin aracı hâline getirmeye çalışmaktadır.

Programın toplumsallaşma ile ilgili kazanımları bir bütün olarak değerlendirildiğinde demokratik vatandaşlık anlayışının gerektirdiği bilgi, beceri, değer ve davranışların ön plana çıktığı görülür. Program özellikle empati, hoşgörü, saygı, hak ve özgürlük gibi demokratik değerlere dayalı "vatandaşlık" bilincinin öğrencilere kazandırılmasını hedeflemektedir. Programda demokratik ve modern toplumlarda yüceltilen bazı hak, görev ve özgürlüklerin tanınması, kabul edilmesi özendirilmiştir. Bu bağlamda program insan ve çocuk hakları, doğru bilgi alma hakkı, düşünceyi açıklama hakkı, örgütlenme hakkı, demokratik katılım hakkı; iletişim özgürlüğü, özel hayatın gizliliği, yasalar karşısında sorumlu davranma gibi hususları öne çıkarmaktadır. Bunların yanında çeşitli ulusal simge, sembol ve törenleri tanıma/katılma, güncel teknolojiyi kullanmak da toplumsallaşma hedefleri arasında gösterilmiştir. Top-

lumsallaşma mesajları ve çerçevesine ilişkin bu köklü değişimi demokratik birey, demokratik vatandaş, demokratik toplum tasarımına dönük eğitsel ve sosyal bağlamdaki makro hedeflere bir adım daha yaklaşmak olarak değerlendirmek mümkündür.

### 3. Toplumsallaşma Açısından Programın Değerleri ve Kavramları

Değerler bir toplumun kültürünü oluşturan inançlar, fikirler ve normlar sisteminin bütünü olarak nitelendirilebilir (Tural, 1992). Sosyolojik açıdan değerler, ideal olarak toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenen süreklilik gösteren normatif yargılar olarak değerlendirilmektedir (Turan ve Aktan, 2008). Bireyin tercih ve ilişkilerinde olabildiği kadar bu normlar sistemine uygun hareket edebilmesi, değerlere dayalı bir duruş gösterebilmesi onun kimlik ve kişilik oluşumunun, dolayısıyla toplumsallaşmasının göstergesi olarak kabul edilir. Söz konusu normlar sisteminin öğrenilmesi ve uygulanması gelişimsel bir çizgide hayat boyu devam eder. Bu süreçte okulun, süreci hızlandırıcı ve derinleştirici etkisi vardır. Çünkü okullar bir yandan mevcut kültür birikimini yeni kuşaklara aktarırken, diğer yandan onlara yeni değerler yüklemek durumundadır (Özden, 2005:154). Eğitim, bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırır (Eskicumalı, 2003).

Toplumun kıymet atfettiği çeşitli değerler planlı ve programlı bir şekilde öğrencilere kazandırmak hemen her ülkede eğitimin öncelikli amaçlarından biri olmuştur. Toplumda var olan bireysel, kültürel, sosyal, siyasi, dinî, felsefi vb. tercih, bakış açısı ve aidiyet farklılıklarının karşılıklı tehdit algısının dışına çıkarılması ve bu farklılıkların bir dizi değerler paydasında müsamaha ile karşılanabilmesi değerler eğitimini zorunlu kılmaktadır.

Değer eğitimi bağlamında Millî Eğitim Temel Kanun'unun 2. maddesinde " *millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler"*e vurgu yapıldığı görülmektedir. Son yıllarda yenilenen öğretim programlarında değerler bilgi, beceri ve davranışlarla senkronize edilerek verilmiştir. Her derste öğrencilere kazandırılması gerekli görülen değerler ayrı ayrı belirlenmiş ve ilgili ünitelerin kazanımlarına yedirilmiştir. Böylece programın birçok kazanımı bilgi-beceri-davranış boyutunda işlenirken aynı zamanda bireysel, ulusal ve evrensel bazı değerlerin de öğrenciye benimsetilmesi gerçekleşmiş olacaktır. Derslerin bazı kazanımlarının içeriği ise tamamen değer eğitiminden oluşmaktadır.

Programda, Özgüven'den (1999) yapılan aktarma ile "bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar" olarak tanımlanan değerlerin doğrudan programın kazanımları ile ilişkilendirilerek ders kitabına yansıtılması ve derste işlenmesi öngörülmektedir (MEB, 2005 SBP:89).

Tablo 2'de programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler görülmektedir. Program, bu değerlerin ders kitaplarında yer almasını ve öğretim sürecinde bunların üzerinde durulmasını zorunlu tutmaktadır. MEB'in değer eğitimini öğretim programlarının zorunlu bir bileşeni olarak değerlendirmesi, okuldan beklenen

toplumsallaştırma rolünün daha etkili bir şekilde yerine getirilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Bu gelişme toplumsallaşmanın yanında, özellikle değer aşınmasına dayalı olarak ortaya çıkabilecek muhtemel toplumsal çözülmeler, kuşaklar arasında kültürel ve iletişimsel kopuş gibi makro risklerin azaltılması açısından da önemlidir.

**Tablo 2**

| 2005 SBP'de Toplumsallaşma ile İlgili Yer Verilen Bazı Değerler | | |
|---|---|---|
| Adil olma | Dürüstlük | Saygı |
| Aile birliğine önem verme | Estetik | Sevgi |
| Barış | Hoşgörü | Sorumluluk |
| Çalışkanlık | Misafirperverlik | Temizlik |
| Dayanışma | Doğal çevreye duyarlılık | Vatanseverlik |
| Duyarlılık | Sağlıklı olmaya önem verme | Yardımseverlik |
| Farklılıklara saygı | Hak ve özgürlüklere saygı | Kültürel mirasa duyarlılık |

Tablo 2'de verilen değerler ve benzerlerinin hemen her dönemde eğitimin amaçları, programlar ve ders kitaplarında bir biçimde yer aldığı muhakkaktır. Ancak değer eğitiminin pedagojik esaslar dâhilinde sistematik bir şekilde eğitim etkinliklerine doğrudan konu edilmesine ilk defa 2005'te yenilenen ilköğretim sosyal bilgiler, Türkçe, hayat bilgisi, fen ve teknoloji programlarında rastlanmaktadır. Değer eğitimine her zamankinden daha çok önem verilmesinin nedeni nedir? Bu yaklaşım değişikliği eğitim felsefemiz açısından nasıl değerlendirilebilir? Bu durumun muhtemel birçok nedeni arasında pozitivist varlık, bilgi ve eğitim felsefesinin modernleşmenin gerektirdiğinin dışında kalan değerlere dayalı bir kişilik tasarımı ve toplumsal örgütlenme modeli ile arasına koyduğu mesafenin de etkili olduğu düşünülebilir. Esasen eğitim sistemimizin egemen felsefi arka planını oluşturan pozitivist paradigmanın gelenekten beslenen değerleri dışta tutan bir eğitim içeriğini öngörmesi kendi iç tutarlılığı açısından doğal karşılanabilir. Ne var ki pozitivist kuramın modernleşme, küreselleşme ve en az ilk ikisi kadar etkili bir şekilde hissedilmeye başlanan bireyselleşme süreçleri karşısında ortaya çıkan toplumsal çözülme tehlikesi ile insanın toplumdan ve kültürden kopuş riskini karşılayamaması bu paradigmayı sorgulamaya açık hâle getirmiştir. Bu durum elbette, pozitivizmin eğitim felsefemize ilişkin egemen rolünün sona erdiği anlamı taşımayacaktır. Ancak yine de pozitivizmin yarattığı bir tatminsizlik olması açısından dikkat çekicidir. Bu tatminsizlik insanı yeni çözüm arayışlarına zorlamaktadır. Bu arayışta töregelenek adresinin de etkili çözümler sunabileceği değerlendirilmektedir. Yeni öğretim programlarında değer eğitimine her zamankinden daha güçlü ve sistematik vurgu yapılmasının önemli nedenlerinden birinin de bu arayış olduğu düşünülmektedir.

2005 SBP'nin öne çıkardığı değer eğitimi ile bireyin toplum ve kültürle daha güçlü bir temas içinde bulunmasının, gelenek ve modern sentezinde bireyin sosyal varoluşunu gerçekleştirmesinin bu yolla bir yandan sağlıklı bir toplumsallaşmanın diğer yandan da toplumsal bütünleşmeye katkı sağlamasının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

2005 SBP'de dikkati çeken önemli bir yenilik de öğrencilere öğretilmesi öngörülen kavramlardır. Bireyin toplumsallaşmasına katkısı açısından bakıldığında programda yer verilen toplam 158 kavramdan birçoğunun doğrudan toplumsallaşmaya yöneldiği görülür. Söz konusu kavramlardan bazıları Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 3**

| 2005 SBP'de Toplumsallaşma ile İlgili Yer Verilen Bazı Kavramlar | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Aile | Sanat | Dil | Meslek | Yargı |
| Akrabalık | Gelenek | Din | Millî kültür | Yasa |
| Barış | Girişimcilik | Duygu | Verimlilik | Yönetim |
| Birey | Emek | Düşünce | Sosyal örgüt | Katılım |
| Bilim | Grup | Millet | Etkin yurttaş | Kamu |
| Dayanışma | Güç | Rol | Değişim ve süreklilik | Kamuoyu |
| Davranış | Haberleşme | Sorumluluk | Temel hak ve özgürlükler | Tüketim |
| Değer | İletişim | Kimlik | Millî egemenlik | Üretim |
| Vatan | Özgürlük | Kurum | İstek ve ihtiyaçlar | İş bölümü |
| Devlet | Demokrasi | Kültür | Sosyal etkileşim | Doğal ortam |
| Liderlik | Hoşgörü | Medya | Ortak miras | Çevre |

Tablo 3'te yer alan kavramlar incelendiğinde bunların çoğunun demokratik toplumların egemen kavramları olduğu görülür. Program bu ve benzeri kavramlar yoluyla öğrencinin toplumsal hayatı, kurumları, örgütlenmeyi, ilişkileri, iletişimi, iş bölümünü; üretim, tüketim, yönetim, güç ve egemenlik ilişkileri ile gündelik hayatını kuşatan başka birçok hususu kavram düzeyinde tanımasını öngörür. Eğitim tarihimizde bir ilk olan bu uygulamanın da toplumsallaşmayı hızlandırıcı ve güçlendirici etkisinin olacağı değerlendirilmektedir.

### 4. Toplumsallaşma Açısından Programın Becerileri

Eğitim yoluyla bireylere çeşitli beceriler kazandırmak da her toplumun temel amacı olmuştur. Öğretilecek becerilerin neler olduğu hususunda birçok toplumda dönemin üretim-tüketim biçimi, toplumsal örgütlenme modeli, egemenlik ilişkileri ve bunlara benzer sosyal faktörler tayîn edici olmuştur. Tarım toplumunda tarımın, sanayi toplumunda sanayinin, bilgi toplumunda bilişimin, savaşçı toplumlarda askerliğin gerektirdiği becerilerin öne çıkması gibi. Beceri eğitiminin nasıl ve hangi düzeyde verileceği ise öğretim programlarında belirlenmiştir. Türkiye'de şimdiye kadar uygulanan birçok öğretim programında çeşitli becerilere yer verilmiştir. Ancak, şu da açıktır ki eğitim sistemimizde genellikle beceri ve değer boyutu bilgi boyutunun gerisinde tutulmuştur. Bu durumun, bir ölçüde, modernleşme sürecinde toplumun bilgi açığının ivedilikle kapatılması gibi haklı nedenleri bulunsa da özellikle ilköğretimde bilgi, beceri, değer ve davranış boyutunda dengeli bir eğitim anlayışının uzun vadede daha yararlı olacağı muhakkaktır.

Sosyal gerçeğe uygunluk, sistematiklik ve kapsayıcılık ölçütleri açısından bakıldığında değer eğitimi gibi beceri eğitiminin de 2005'ten sonra yapılan çalışmalarda programların temel bileşenleri arasında daha kapsamlı ve daha sistematik şekilde yer aldığı görülür. Bu gelişmenin, Millî Eğitim Şûrası gibi geniş katılımlı platformlarda öğretim programlarının öğrenmeyi öğrenme, düşünme, sorun çözme, karar verme, iletişim kurma, sorgulama gibi becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi şeklinde ortaya çıkan toplumsal taleplere cevap verme çabasının sonucu olduğu düşünülebilir. Beceri eğitiminin öne çıkarılmasının önemli başka bir nedeninin de modernleşme, küreselleşme, demokratikleşme, teknoloji, bilişim gibi toplumsal değişme dinamiklerinin etkisiyle giderek karmaşık hâle gelen insanın toplum, kültür, devlet, bilgi ve teknoloji ile ilişkisinin daha üst düzeyde zihinsel ve toplumsal beceriler gerektirmesi olduğu düşünülmektedir. Bu durum, bireyin ilişkilerinde bir yandan bireysel ve ulusal kimliğinin, diğer yandan da bilgi toplumunun ve küreselleşen dünyanın gerektirdiği zihinsel ve sosyal yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Çünkü küreselleşen dünyada yaşanan küresel sorunlardan biri de millî ve kültürel değerlerin korunarak günümüz dünyasının gerektirdiği yeterliliklere sahip bireylerin nasıl yetiştirileceğidir. Bu karmaşık durum, bireyin yaşam mücadelesinde ayakta kalabilmesi ve sosyal varlığını gerçekleştirebilmesi, başka bir ifade ile toplumsallaşabilmesi için değer eğitimi gibi beceri eğitimini de zorunlu kılmaktadır.

İlköğretim düzeyinde beceri eğitimine güçlü vurgu yapan programlardan biri de SBP'dir. Tablo 4'te söz konusu programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler görülmektedir. Programda beceri, bilgiyle birlikte performans kullanımını da gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB, 2005 SBP:47).

**Tablo 4**

| **2005 SBP'de Toplumsallaşma ile İlgili Yer Verilen Bazı Beceriler** | | |
|---|---|---|
| Adil olma | Dürüstlük | Saygı |
| Eleştirel düşünme | Sosyal katılım | Bilgi teknolojilerini kullanma |
| Yaratıcı düşünme | Gözlem yapma | Zaman ve kronolojiyi algılama |
| Problem çözme | Mekânı algılama | Değişim ve sürekliliği algılama |
| Karar verme | Girişimcilik | Türkçeyi doğru, güzel ve etkili |
| Araştırma yapma | İletişim ve empati kurma | kullanma |

2005 SBP'de beceri eğitiminin toplumsallaşmanın stratejilerinden biri olarak değerlendirildiği görülür. Tablo 4'te görülen ve bunların açılımları olarak programda geniş yer alan, ancak teknik nedenlerle burada yer verilemeyen yaklaşık 90 beceri bir bütün olarak incelendiğinde, bireyin toplumsallaşması için gerekli olan temel bilgilerin yanında iletişim becerisi, zihinsel beceriler, sosyal ve kültürel beceriler, teknik-mekanik beceriler, bilimsel beceriler ve ekonomik beceriler olmak üzere âdeta öğrencinin bütün varlık alanını kuşatan becerileri ihtiva ettiği görülmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bu kapsam, derinlik ve öncelikteki bir beceri eğitimi ilk defa 2005 sosyal bilgiler programlarında görülmektedir. Tablo 4'te görülen sosyal katılım, iletişim ve empati kurma, girişimcilik, değişim ve sürekliliği algılama ile Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanma becerilerinin sosyal boyutlu becerilerin toplumsallaşmayı gerçekleştirmesi beklenmektedir.

Programda sosyal katılım becerisi kapsamında öğrencilerin, kendisini, yakın çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olma; birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıma; bireyler, gruplar ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki ilişkiyi tanıma, farklı grup ve durumların dinamiklerine uyma, sosyal katılımın gerekli olduğu durumları belirleme; yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda ihtiyaçların karşılanması için fikir üretme, bu fikri çevresindekilere iletme, görüşme, tartışma, planlama, uzlaşma ve eylemde bulunma; lider ya da izleyen olarak gruba, kuruma, sosyal örgütlere ve topluma hizmet etmesi hususlarında gerekli bilgi, beceri değer ve tutumları kazanarak toplumsallaşması öngörülmektedir.

Programda iletişim ve empati kurma becerisi kapsamında öğrencilerin, dinleme, sözlü ya da yazılı olarak kendini ifade etme; tartışma, bağlantı kurma, farklı perspektiften bakma, açık fikirli olma, başkalarının düşünce ve duygularını anlama; kendisini karşısındakinin yerine koyma, kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşıdakine iletme; farklılıklara saygı duyma, görüşlerini gerekçelendirme, ortak bir amaç çevresinde toplanma, dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (tarihsel empati) hususlarında gerekli bilgi, beceri değer ve tutumları kazanarak toplumsallaşması öngörülmektedir.

Programda değişim ve sürekliliği algılama becerisi kapsamında öğrencilerin, benzerlik ve farklılıkları bulma, zamanla oluşan süreklilik ve değişimi algılama, tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme, geçmişteki problemleri ve bu problemlerin nedenlerini tanıma, tarihsel bir problemin çözümüne alternatif çözümler bulma; girişimcilik becerisi kapsamında ise meslekleri ve çevresindeki iş yerlerini tanıma, çevresindeki tanınmış ve başarılı girişimcileri tanıma, kişilerin ekonomi içinde, çalışan ve tüketici olarak oynadıkları rolleri keşfetme, eğitimin kendi gelecekleri üzerindeki önemli rolünü anlama, ekonominin temel kavramlarını edinme, girişimciliğin karşı karşıya olduğu zorlukları anlama, yenilikçi fikirler sunma ve ürünler tasarlayabilme; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi kapsamında da dilin temel becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma, yazma hususlarında gerekli bilgi, beceri değer ve tutumları kazanarak toplumsallaşması öngörülmektedir (MEB, 2005 SBP:48-51).

Beceri eğitimi yoluyla toplumsallaşmanın öğrencilerin öz güvenini arttıracağı, kişilik gelişimini destekleyeceği, toplumla ortak paydasını büyüteceği, öğrencileri daha katılımcı hâle getireceği, bu gelişmenin de orta ve uzun vadede bireyler üzerinden toplumsal ilişkileri olumlu yönde etkileyeceği ve toplumsal bütünleşmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Sonuç

Türkiye'de toplumsallaşma ile ilgili olarak hem devletin hem de toplumun duyarlılık düzeyi giderek artmaktadır. Sağlıklı bir toplumsallaşma sürecini yaşayan bireylerin hayatı daha iyi anlamlandırabilmeleri ve daha başarılı olabilmeleri okula dönük toplumsallaşma talebini artırmaktadır. Bazı toplumsal değişme dinamikleri de okulun bu bağlamdaki sorumluluğunu artırmaktadır. Bu sosyal koşullar dikkate alındığında, 2005 SBP'nin öğrencinin toplumsal varoluşunu esas alması, sosyal bilimlerin nerdeyse bütün dallarının bilgi ve kavramlarını içeren disiplinler arası bir tabana dayanması, çağın toplumsal değişme dinamiklerini dikkate alması; öğrenci merkezli ve aktif öğrenme stratejilerine dayanması, bazı öğretim etkinliklerinin okul dışında çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda yapılmasını öngörmesi programın toplumsallaştırmaya ilişkin standardını yükseltmektedir.

SBP ve birçok başka dersin öğretim programında toplumsallaştırmanın bilginin yanında çeşitli kavram, değer ve becerilerle desteklenmesinin de istenmiş olması, okulun, özellikle ilköğretimin *"bilginin kaynağı olma"* şeklindeki geleneksel rolünde, *"toplumsallaşmanın kaynağı olma"* şeklinde bir değişime imkân vermesi, bu sonucun okulu daha etkili ve buna bağlı olarak da daha değerli kılması beklenmektedir.

**Kaynakça**


Aslan, A.A. ve Gökkaya, A.K. (2004). *Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi.* **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (24), 227-244.

Doğan, İ. (2000). **Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar**, 3. Baskı, İstanbul: Sistem Yayınları.

Doğan, N. (1993). **İlk ve Orta Dereceli Okul Ders Kitaplar ve Sosyalleşme (1876-1918)**. Ankara: BağlamYayınları.

Durkheim, E. ve Fauconnet, P.T. (1950). **Terbiye ve Sosyolojisi**, (Çev: İ.Memduh Seydol). İstanbul: Sinan Matbaası.

Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Ed.): Cemil Öztürk ve Dursun Dilek. **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erden, M. (1996). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Alkım Yayınları.

Ertürk, S. (1994) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.

Eskicumalı, A. (2003). *Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü*, 1923-1946. **Boğaziçi Ünüversitesi Eğitim Dergisi**. 19 (2), 15-29.

Giddens, A. (2000). **Sosyoloji**. *(*Haz: Hüseyin Özel, Cemal Güzel). Ankara: Ayraç Yayınları.

Kamens, D. H. (1988). **Education and Democracy: A Comparative Institutional Analysis. Sociology Of Education, (***61),* 2:114-127.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 1967/389 Sayılı Kararı.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 1968/171 Sayılı Kararı.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 1990/62 Kararı ile Kabul Edilen SBP.

MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 1997/143 Sayılı Kararı.

MEB. (1998). İlköğretim Okulu SBP. MEB Tebliğler Dergisi. Sayı, 2487.

MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. ( Taslak Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı**. (Taslak Baskı). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

İbni Haldun. (1990). **Mukaddime,** (Çeviren: Zakir Kadiri Ugan) 1. Cilt, İstanbul: MEB Yayınları.

Öztürk, C., ve Otluoglu, R. (2002). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2005). **Eğitimde Yeni Değerler**. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Safran, M. (2004). *İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar, Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf)*. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,** s. 54-55, 32.

Sönmez, V. (1998). **Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Anı Yayınları.

Tural, S. (1992). **Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler**. Ankara: Ecdad Yaynevi.

Turan, S. ve Aktan, D. (2008). *Okulda Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler*. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 6(2), 227-259.

Yavuzer, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi**. (8.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.

# THE 2005 SOCIAL STUDIES CURRICULA IN TERMS OF THE SOCIALIZATION OBJECTIVES

**Abdulvahap ÖZPOLAT***

**Abstract**

The societal or socialisation processes (such as individualisation, urbanisation, modernisation, globalisation and modernisation) with connection to the person-family, person-society, person-culture and person-state relations lead new types of effection or influence have been rapidly narrowing the healthy socialisation of the role and the function of the fields of out-schooling social foundations and environments as observed the cases of the family, work and friendship environments. This outcome will rapidly put forward or make the socialisation as the head of the predicted-targets of education. Social studies course in school is one of the courses which assist person to actualise his or her societal existence where the individual gains various knowledge, value, ability, and behaviour can be taken as the crucial ground for the socialisation of individual. In 2005, in Turkey, Social Studies Programme has been based upon the constructive programme approach and active learning strategies in relation to the demand of the educational institutions and foundations so as to form or design a synthetically identity which covers individual, national and universal values. On the other hand, today targeted contemporary socialisation process should necessarily adjust knowledge, ability, and awareness of an individual in accordance with globalized competitive world. Thus, in this paper, it is intended to show what kind of knowledge, value, ability and behaviour patterns put forward as the crucial features of the socialisation of an individual in 2005 Social Studies Course Programme and thus discuss sociological reasons for the socialisation process.

**Key Words:** Sociology, education, social studies, socialisation, education, programme, value, ability, concept

* Dr, Ministry of National Education, Member of Board of Education and Discipline and Vice Headmaster

# KÜRESELLEŞEN DÜNYADA YURTDIŞI ÖĞRETMENLİĞİ

**Hasan COŞKUN***

**Özet**

Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte göç süreci bir ivme kazanmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak göç sürecinden etkilenen kişilerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için bir dizi önlem alınmaktadır. Göç alan ülkelerde asimilasyonu önlemek amacıyla göçmenlere yönelik dil, kültür, tarih, coğrafya gibi konularda dersler de açılmaktadır. Bu dersleri verecek öğretmenler genelde, göçmenlerin geldikleri ülkelerden karşılanmaktadır. Göçmen alan ülkelerin de ayrıca göçmenlerin eğitimi amacıyla öğretmen yetiştirmeye önem verdikleri ve başlangıç düzeyinde de olsa göçmenlerin eğitimi için öğretmen yetiştirdikleri izlenmektedir. Türkiye yurtdışına işçi gönderen sayılı ülkelerden biridir. Bu çalışmada varılan sonuç, Türk öğretmenlerinin yurtdışında ancak özgün bir eğitim ve çok kültürlülük ile çok dillilik alanında edindikleri deneyimle etkili hizmet verebileceklerini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Küreselleşme, göç, uyum, asimilasyon, yurtdışı öğretmenliği

## Giriş

Bu makalenin amacı, yurtdışı öğretmenliği konusunu küreselleşme açısından tartışmaktır. Küreselleşmenin, yurtdışı öğretmenliği mesleğini de beraberinde getirdiği gözlenmektedir. Yurtdışı öğretmenliği, çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda, eğitim-öğretim ve rehberlik hizmetlerinin ülkeler bilgisi bağlamında verilmesidir. Bu öğretmenlik programı, en az iki dil kullanımı, ülkeler bilgisi, alan öğretim bilgisi ve eğitimbilim öğelerini içerecek şekilde tasarlanmalıdır.

## 1. İşgücü Göçü ve Küreselleşme

Dünyada sık sık iç ve dış göçler yaşandığı bilinmektedir. Buna çoğu kez ekonomik, sosyal ve siyasal sorunlar ile doğal afetler neden olarak gösterilmektedir. Dünyada yaşanan yeni gelişmelerden birisi de küreselleşmedir. Küresel gelişmeler her ülkeyi olumlu veya olumsuz yönleriyle yakından ilgilendirmektedir. Küreselleşme, şimdiye kadar yaşanan göç sürecine, gelecekte AB (Avrupa Birliği), NAFTA (Kuzey Amerika Serbest Ticaret Bölgesi), ASEAN (Güneydoğu Asya Uluslar Birliği) gibi büyük ekonomik, politik ve kültürel birlikler bağlamında yeni bir ivme kazandıracaktır (Cumhuriyet, 3.3.2000). Gelecekte küreselleşmeden en çok etkilenen ülkelerden biri de Türkiye olacaktır (Cumhuriyet, 1.2.2000).

* Doç. Dr.; Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara

### 2. Yurtdışı Öğretmeni Gereksinimi

Türkiye'de bölgesel farklılıklar asgari düzeye indirgenemediğinden ve ülke genelinde göçü önleyici bir yaşam standardı oluşturulamadığından, altmışlı yıllarda Anadolu'dan Avrupa'ya başlayan işgücü göçünün halen devam ettiği söylenebilir. Türkiye'deki işgücü, bilişim alanındaki olanaklardan yararlanarak yurtdışına hizmet verebilmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatılamadığından, sanayileşmiş ve sanayi ötesi ülkelere göçün devam edebileceği düşünülebilir.

Doksanlı yılların sonunda 33 ülkede 3,5 milyon Türk vatandaşı yaşamaktaydı (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 1999, 3). 1999/2000 öğretim yılında yurtdışında örgün eğitim kurumlarına 867 095 Türk öğrencisi devam ediyordu (M.E.B. 2000, 216). Aynı öğretim yılında yurtdışında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumlarında 3584 Türk öğretmeni çalışmaktaydı. Bu öğretmenlerin 956'sı Milli Eğitim Bakanlığınca ve 2628'i yerel idarelerce görevlendirilmişti. M.E.B.'na (2000) göre bu öğretmenlerin yaklaşık %65'i Almanca ve %25'i Fransızca konuşulan ülkelerde çalışmaktaydı; geri kalanlar ise değişik ülkelerde görev yapmaktaydılar. MEB istatistiklerine göre, özellikle Almanya'da Milli Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen öğretmenlerin sayısı azalırken, yerel idarelerce atanan öğretmenlerin sayısı artmaktadır.

Ayrıca birçok ülkede Türk soydaşları bulunmaktadır. Gerek yurtdışında işçi olarak çalışanların, gerekse kendilerini soydaş olarak kabul edenlerin ya da Türk Cumhuriyetlerinde yaşayanların, Anadolu'da yaşayanlarla tarihsel ve kültürel bağları bulunmaktadır. Bu durum, milyonlarca insan için Türkçe öğrenmeyi gündeme getirmektedir. Yurtdışında oluşan bu gereksinimi karşılamak amacıyla M.E.B. örneğin 2000/2001 eğitim-öğretim yılı için yurtdışında 375 öğretmeni görevlendirmiştir (M.E.B. 2000, Cumhuriyet, 27.01.2000).

M.E.B., her yıl 300'ün üzerinde öğretmeni yurtdışında görevlendirmektedir. Bu da Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında her yıl 300'ün üzerinde öğretmenin yurtdışı hizmetine yönelik bilgi, beceri ve yaklaşımlarla donatılması gerektiği anlamına gelmektedir. Eğer yurtdışına gönderilen öğretmenler, Türkiye'de böyle kendine özgü bir eğitimden geçmiş olsalardı, yurtdışında başarı düzeyleri yükselir ve kendilerine olan talep de artardı. Ayrıca böyle bir eğitimi verecek Türk üniversiteleri ile yabancı üniversiteler arasında eğitim alanında önemli bir işbirliği gerçekleşirdi. Almanca ve Fransızca öğretmenlerinin çok yönlü görevlendirilmeleri, kapatılmaları gündeme gelen Alman ve Fransız dili eğitimi anabilim dallarının yeniden işlevsel bir konuma gelmelerini sağlardı.

### 3. Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Toplumsal Uyum Sürecine Katkısı

Göç sürecinde eğitim konusunda alınan önlemler, bireyin içinde yaşadığı topluma ve üyesi olduğu gruba uyumu kolaylaştırmalıdır. Bu uyum süreci, yurtdışında çok kültürlü bir ortamda gerekli eğitimin verilmesi ile olanaklıdır. Yurtdışında Türk öğrencilerinin daha iyi bir eğitim görmeleri için, değişik önlemlerin alınmasına ilişkin çabaların sürdürüldüğü gözlenmektedir. Türk öğrencilerine bulundukları ülkenin eğitim kurumları ile Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılma olanakları sağlandığı bilinmektedir. Son yıllarda İslam din derslerinin ve İslami örgün eğitim kurumlarının

sayıları artmaktadır. Türk öğrencilerin, halen yurtdışında bulundukları ülkenin yerli öğrencileri ile aynı oranda ve ileri düzeyde eğitim hizmeti veren eğitim kurumlarına devam edemedikleri bilinmektedir. Bu öğrencilerin Türkiye ile ilgili bilgilerinin ve Türkçe dil bilgilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Yurtdışında iyi bir temel eğitim alan Türk öğrencileri, Türkiye'deki eğitim kurumlarında da istenilen başarıyı gösterebilmektedirler.

Son yıllarda Türklerin yaşadığı ülkelerin, çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşayan bireylere eğitim ve rehberlik hizmetleri verebilecek öğretmenleri kendilerinin yetiştirip görevlendirmeyi yeğledikleri gözlenmektedir, çünkü şimdiye kadar yurtdışına gönderilen Türk öğretmenlerinin, Türkiye'de başarılı olmalarına karşın, yurtdışında kendilerinden beklenen başarıyı gösteremedikleri söylenebilir. Bunun asıl nedeni, yurtdışında geçici olarak görevlendirilen öğretmenlerin Türkiye'de yurtdışı hizmetine uygun eğitim almamış olmalarıdır. Bu nedenle, yurtdışına gönderilen öğretmenlere verilecek bir eğitim aşağıdaki unsurları içermelidir:

* Yurtdışında verilen eğitimin yasal temelleri;
* Göç veren ile göç alan ülkelerin, göç sürecindeki eğitim politikaları;
* Göçün bireyde ve toplumda yarattığı yeni gelişmeler;
* Göç veren ve göç alan ülkelerin eğitim sistemleri;
* Göç veren ve göç alan ülkelerin kültür yapıları;
* Göç sürecinin sonucu olarak, alan bilgisi, alan öğretimi ve eğitim bilimlerinde ortaya çıkan yaklaşımlar ile eğitim - öğretim modelleri. Aydın (2008, 13) da benzer önerilerde bulunmaktadır.

**4. Yurtdışı Öğretmenliği İçin Yeni Bir Öğretim Bilgisi Anlayışı**

Türkçe'nin yurtdışında ve yurtiçinde öğretilmesi farklı iki uğraşı alanıdır. Bunlardan biri, Türkçe'nin Türkiye'de anadili olarak okutulması, diğeri ise yurtdışında çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda öğretilmesidir. Diğer taraftan dil öğretiminin çocuklara, gençlere veya yetişkinlere yönelik olması, özgün öğretim bilgisi ve öğretim teknolojilerinin işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu nedenle yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler, Türkçe'nin farklı hedef gruplarına yönelik öğretimi bağlamında yetiştirilmelidir.

Türkçe'nin anadili olarak öğretilmesi amacıyla Türkiye'de sadece lisans düzeyinde öğretmen yetiştirilmektedir. TÖMER Türkçe'nin yabancı yetişkinlere öğretilmesi amacıyla lisans eğitimini almış öğretmenleri kurum içi eğitim kursları ile yetiştirmeye çalışmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, yurtdışına gönderdiği öğretmenleri şimdiye kadar uyum ve yabancı dil kurslarına alıyordu. Bakanlık, 1999 yılından itibaren yabancı dil bilen öğretmenleri yurtdışına gönderdiğinden, dil kurslarını kaldırmış olup yurtdışına gönderilecek öğretmenleri uzun süreli uyum kursları yerine, sadece beş günlük bilgilendirme toplantılarına çağırmaktadır (M.E.B., 2000).

Şimdiye kadar edinilen deneyimler, kısa süreli ve geçici olarak yurtdışında görevlendirilen Türk öğretmenlerin istenilen düzeyde başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bunun en iyi kanıtı, Türkçe derslerine öğrencilerin düzenli bir şekilde de-

vam etmemeleri ve Avrupa ülkelerinin Türkiye'den öğretmen almak yerine kendilerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerini okutacak öğretmenleri yetiştirme arayışı içinde olmalarının açıkça görülmesidir. Ayrıca din derslerini kendi resmi dillerinde verme yollarını aramaktadırlar. Avrupa'da örneğin Fransızca konuşulan ülkelerde, Müslüman çocuklara verilen din dersi için, Müslüman olduklarından ve Arapça'nın yanında Fransızca bildiklerinden, Kuzey Afrika ülkelerinden gelen göçmen öğretmenleri görevlendirme yoluna gidildiği gözlenmektedir.

Son yıllarda bazı vakıfların, yurtdışında eğitim - öğretim dili Türkçe veya yabancı dil olan okullar açtığı dikkate alınarak, bu vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin yurtdışı görevlerine nasıl hazırlandırıldıkları ayrıca araştırılmalıdır. Türk yükseköğretim kurumları günümüzde yurtdışı öğretmeni yetiştirmediğinden bu vakıflar Türkiye'de ancak geleneksel lisans eğitimi almış kişilerden yararlanabilirler. Yükseköğretim Kurumu, bazı Ortadoğu ülkelerinde yükseköğrenim görenlerin diploma denklik işlemlerini bazı nedenlerle yapmamaktadır. Mısır gibi ülkelerde yükseköğrenim gören Türk öğrencilerin, Türkiye'ye dönüş yapmadan, yurtdışında dini etkinlikler üstlenen vakıfların okullarında öğretmen olarak istihdam edildikleri bilinmektedir.

Yurtdışında, Türkçe öğretimi alanında yeni gelişmelerden biri de bu alanda sivil toplum kuruluşlarının etkin görev üstlenmeleridir. Bu kuruluşlar, Türkçe ve Türk Kültürü derslerini M.E.B. ve söz konusu ülkelerdeki eğitim kurumlarından bağımsız olarak kendileri organize etmekte, öğretim programları geliştirmekte ve bu programları uygulayacak öğretmenleri görevlendirmektedirler. Bu gelişmenin en çarpıcı örneği Londra'nın Waltham Forest ilçesinde faaliyette bulunan "Anatolian Centre"dir (Devrimci Cumhuriyet'in Eğitim Politikaları, 1998, 289).

Türkiye'de yurtdışında görevlendirilecek öğretmenin özel olarak yetiştirilmemesi ve özellikle Avrupa ülkelerinin günün birinde tasarruf tedbirlerini öne sürerek mahallen atanan Türk öğretmen çalıştırmaktan vazgeçmeleri, yurtdışındaki Türk dernekleri ile vakıfların bu alandaki rolünü daha da güçlendirecektir. Böyle bir gelişme bir taraftan Türkiye'nin merkezi denetimini zayıflatırken, diğer taraftan bireyin eğitimi konusunda bireysel ve sivil toplum düzeyinde karar verme olanağını arttıracaktır.

Avrupa ülkelerinde öğretmen yetiştiren kurumlarda yabancılara yıllardır eğitimbilimi adı altında dersler verilmektedir. Bu derslerde edinilen deneyimler yabancıların eğitimine dönük bölümlerin kurulmasına ışık tutmaktadır. Türkiye'de ise öğretmen yetiştiren kurumlarda şimdiye kadar bu konuda herhangi bir ders açılmamıştır. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların uyguladığı lisans programları sadece Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca hazırlanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar bu lisans programlarını olduğu gibi uygulamak durumundadırlar. Bundan dolayı yurtdışı öğretmenliği ile ilgili konuların işlendiği derslerin açılması için, Yükseköğretim Kurumu, yurtdışı öğretmenliğini eğitim fakültelerinin önemli bir etkinliği olarak tanımalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenleri, eğitim fakültelerinde yurtdışı öğretmenliği programları açılana kadar yoğun hizmetiçi eğitim kurslarında yetiştirebilir.

Yurtdışında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri öğretim yöntemleri bağlamında özel bir alandır. Bu alanda başarılı olmak, her şeyden önce tutarlı bir öğretim yaklaşımının geliştirilmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Böylesi bir yaklaşım, aşağıda belirtilen konulardaki çalışmalara ışık tutabilir:

1) Yurtdışında izlenecek eğitim politikasının belirlenmesi;
2) Türkçe ve Türk Kültürü Dersi hedeflerinin belirlenmesi,
3) Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Programının hazırlanması;
4) Türkçe ve Türk Kültürü Derslerini verecek eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi;
5) Çok dil ve çok kültüre dayalı öğretim teknolojilerinin geliştirilmesi;
6) Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda iletişim süreçlerinin planlanması;
7) Çok dilli ve çok kültürlü eğitim - öğretim süreçlerinde değerlendirme araçlarının geliştirilmesi;
8) Okul pedagojisi, sosyal pedagoji ve rehberlik hizmetlerinin sıkı bir eşgüdüm çerçevesinde yürütülmesi.

### 5. Türk İşçisi Çalıştıran Ülkelerin Türk Öğretmeni Yetiştirme Arayışı

Yukarıda belirtildiği gibi Türkiye'den yurtdışına gönderilen öğretmenlerin, en az beş yıllık okul deneyimine sahip ve alanlarında başarılı oldukları halde yurtdışında çoğu kez istenilen düzeyde başarılı olamadıkları gözlemlerle sabittir; çünkü yurtdışında Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermek, Türkiye'de örneğin sınıf öğretmenliği yapmak, fizik, matematik veya kimya dersi vermekle aynı değildir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi, ne geleneksel anadil derslerine ne de İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça gibi yabancı dil olarak okutulan derslere benzemektedir. Bu dersin, anadil ve yabancı dil öğretimi arasında kendine özgü bir konuma sahip olduğu öne sürülebilir. Her şeyden önce yabancı dil öğretiminde varılmak istenen hedefler ile Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde varılmak istenen hedefler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Her ne kadar yabancı dil öğrenen birey söz konusu dilin konuşulduğu ülkenin kültürünün etkisi altında kalıyorsa da, hedef bireyde yeni bir kişilik oluşturmak değildir. Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemli hedeflerinden biri, bireyin göç bağlamında uygun bir benlik geliştirme sürecine katkıda bulunmaktır. Öğrencinin en azından aynı kökenli öğretmenle kendini özdeşleştirmesi doğaldır. Bunun gibi birçok nedenlerle Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni yetiştirmek ile geleneksel yabancı dil öğretmeni yetiştirmek, birçok ortak noktaya rağmen farklı iki alandır.

Bu bağlamda vurgulanmak istenilen şudur: Her ülkenin eğitim - öğretim programlarında yabancı dil öğretimi yer almaktadır. Ülkeler yabancı dil derslerinde görevlendirilecek öğretmenleri genelde kendi öğretmen yetiştirme kurumlarında yetiştirmektedirler. Bilindiği gibi, bazı ülkeler göçmenlerin ana dilleri aynı olan öğrenen öğretmenleri görevlendirmektedirler. Türkiye'de de İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça ve Japonca öğretmeni yetiştirilmektedir (Y.Ö.K. 1999, 87; Kavak vd., 2008, 215-219). Türk işçisi çalıştıran yabancı ülkeler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme uygu-

lamaları ve yabancılar eğitimbilimi derslerindeki deneyimlerden yola çıkarak kendileri Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri öğretmeni yetiştirme yoluna gitmektedirler.

Almanya ve diğer Batı Avrupa ülkeleri yetmişli yıllardan beri öğretmen ve sosyal hizmetler uzmanı yetiştiren üniversite ve meslek yüksekokullarında yabancılar eğitimi ve yabancılara sosyal alanda sunulan eğitsel hizmet ile ilgili dersler açmaktadır. Bu ülkelerde günümüzde çok dilli ve çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ile küreselleşen toplum gibi kavramların tartışılmasının güncel konular arasında yer aldığı gözlenmektedir (Emre, 1994).

Almanya öğretmen yetiştirme programlarında yabancı öğrencilerin özel durumlarına da yer verilmektedir (Coşkun, 2000, 34). Bu ülkede yabancılar eğitimi seminerlerinde edinilen deneyimlerin Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında kullanması yoluna gidilmiştir. Doksanlı yılların ortalarından itibaren Giessen Üniversitesi, Schwenk'in öncülüğünde uzun yıllar Almanya'da yaşamış Türk gençlerini Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri için yetiştirmek amacıyla özel olarak bir proje başlatmıştır. Bu projeye katılan öğretmen adaylarının Türkiye ile ilgili deneyimlerini tazelemeleri ve yeni bilgiler edinmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ve Gazi Üniversitesi ile birlikte çalışılmıştır. Fakat bu proje uzun süreli olamamıştır. Almanya 1995–1996 eğitim - öğretim yılında Essen Üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği Bölümü açmıştır. Diğer Avrupa ülkeleri de Türkçe ve Türk Kültürü ile İslam Din Dersleri için öğretmen yetiştirme çalışmaları başlatmışlardır (bkz. Neumann, 2002).

### 6. Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenlerin Seçimi

Yurtdışında eğitim hizmeti vermek için Türk hükümeti ile Türk işçisi çalıştıran ülkelerin hükümetleri arasında ikili anlaşmalar bulunmaktadır. Türk öğretmenleri 1971 yılından beri bu ikili anlaşmalar çerçevesinde yurtdışında görev almaktadırlar. Yurtdışında öğretmen olarak görevlendirilme, bu tarihten itibaren Bakanlar Kurulunca çıkarılan kararnamelerdeki hükümler çerçevesinde Dışişleri, Maliye, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlıkları üyelerinden oluşan Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonunca yapılmaktadır (M.E.B., 1998, 1). Yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler, aynı zamanda birer "kültür elçisi" olduklarından ve kültürlere açık bireylerin eğitimine katkıda bulunmaları gerektiğinden büyük bir özenle seçilmelidirler.

Kuşkusuz yurtdışı hizmetinde görevlendirilecek öğretmenler için ödenecek ücret ve öngörülen ülkede kalış süreleri çok önemlidir. Yabancı ülkeler, Türkiye'den yurtdışına gönderilen öğretmenlerin seçilme uygulamalarını eleştirirken özellikle yetmişli ve seksenli yıllarda dini ve politik motiflerin belirleyici bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar (Unbehaun und Schüler, 1998, 37-41). Yukarıda belirtilen komisyon, 1999 yılından beri yurtdışında görevlendirilecek öğretmenleri, yabancı dil eğitimi anabilim dallarından mezun olup sınıf öğretmenliği yapanlar ile Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavında (KPDS) en az 70 puan (C) alan branş öğretmenleri arasından seçmektedir. Yabancı dil bilgi ve becerilerinin güncel tutulmasını sağlamak için, yabancı dil eğitimi veren anabilim dallarından mezun olanlar dahil, yurtdışı öğretmenliğine ilgi duyan bütün adaylardan en az KPDS (C) düzeyinde belge istenmelidir.

### 7. Türkiye'de Yurtdışı Öğretmeni Yetiştirme Olanakları

Türkiye'de Öğretmen yetiştiren Fakültelerdeki bölümler arasında oluşturulacak bir işbirliği ile lisans ve lisansüstü düzeyde yurtdışı öğretmeni yetiştirme olanakları bulunmaktadır. İlk aşamada eğitim bilimleri, ilköğretim öğretmenliği, Türkçe eğitimi, yabancı diller eğitimi ve ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümleri arasında işbirliğine gidilmelidir.

Yukarıda değinildiği gibi Türkçe ve Türk Kültürü dersleri dışında Avrupa ülkelerinde İslam din dersleri de verilmektedir. Türkiye'de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ilahiyat fakültelerinde yetiştiriliyordu. Türkçe ise ilahiyat fakültelerinde yan alan olarak okutuluyordu. Eğitim fakültelerinde 2006 yılında başlatılan yeniden yapılandırma sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin yetiştirilmesi görevi eğitim fakültelerine verilmiştir (Kavak vd. 2007, 223). İlahiyat fakültelerinden mezun olanlar ise Sosyal Bilimler Enstitülerinde tezsiz yüksek lisans yaparak İmam Hatip Liselerinde meslek dersi öğretmeni olabilmektedirler. Buna rağmen yabancı üniversiteler, yurtdışı öğretmeni yetiştirmede ilahiyat fakülteleri ile işbirliği yapmaktadırlar.

### 8. Yurtdışı Öğretmenliğinde Organizasyon

Yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler, Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim fakülteleri arasında gerçekleştirilecek işbirliği çerçevesinde yetiştirilmelidir. Bu öğretmen grubunun eğitimine ilk aşamada Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerine bağlı Almanca, Fransızca ve İngilizce eğitimi anabilim dallarında başlanmalıdır.

### 9. Yurtdışı Öğretmenliğinde Temel İlkeler

Türk öğretmenleri yurtdışında bir dizi sorunla karşılaşmaktadırlar. Yurtdışında okuttukları derslerde istenilen düzeyde başarılı olamadıkları ileri sürülmektedir. Yurtdışına gönderilecek öğretmenlerin, başarılı olabilmeleri için sadece KPDS bağlamında (C) düzeyinde yabancı dil bildiklerini kanıtlamaları ve en az beş yıllık okul deneyimine sahip olmaları yeterli olmayacaktır.

Yukarıda belirtildiği gibi sadece iyi düzeyde yabancı dil bilmek ve Türkiye'de beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmak yurtdışında başarılı olmak için yeterli değildir, çünkü yurtdışı öğretmenliği uzmanlık gerektiren özel bir eğitim - öğretim alanıdır. Yurtdışında görevlendirilecek öğretmen, hedef grubunu oluşturan öğrencileri, velileri ve yerel yetkilileri yönlendirebilecek bilgi, deneyim ve aynı zamanda hem kültürel hem de dilsel iletişim yetisine sahip olmalıdır. Bu yeterlilik için gerekli bilgi, beceri ve tutumları ancak özel olarak yürütülen bir program çerçevesinde kazandırmak mümkündür Yurtdışında görevlendirilecek öğretmen, öğretim bilgisi anlamında, en az iki dilli ve iki kültürlü ortamlarda yetişen ve yerel eğitim kurumlarında çağdaş öğretim teknolojileri ile eğitilen bir öğrenci grubuna yönelik anadil dersleri ile ilgili etkinlikleri (dersleri) planlayabilir, uygulayabilir, değerlendirip geliştirebilir durumda olmalıdır (Coşkun, 1999, 244-245).

Yurtdışında anadil derslerini veren Türk öğretmenlerinin görevleri, sosyal ve mesleki yönlendirme bağlamında yeni bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle yurtdışına gönderilecek öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmeleri için geliştirilecek programlarda sosyal ve mesleki yönlendirme özellikle göz önünde bulundurulmalıdır.

**10. Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri Bağlamında İslam Din Dersleri**

Son yıllarda Avrupa ülkelerinde pilot okullarda da olsa İslam din dersleri eğitim programlarına alınmış ve bu ülkelerin resmi dillerinde verilmeye başlanmıştır (Sräga., 2000). Bu uygulama Türkçe ve Türk Kültürü dersleri açısından da tartışılmalıdır. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, şimdiye kadar göç alan ülkenin örgün eğitim kurumları, boş zamanları değerlendirme etkinlikleri ve Kuran kursları ile rekabet etmek durumundaydı. Türk velileri yer yer dini veya dil ve kültür eğitimi arasında bir seçim yapma durumunda kalacaklardır. Dini eğitimin ağır basması Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin azalmasına yol açabilir. Yükseköğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulama ile İslam din dersi öğretmeninin yetiştirilmesi bağlamında yeni sorunlarla karşı karşıya kalacaktır. Bu bağlamda en büyük sorun, Türkiye'de din öğretimi ve Avrupa ülkelerinde ise İslam din dersleri kavramlarının kullanılmasıdır.

Bilindiği gibi Türkçe ve Türk Kültürü derslerini yurtdışında yaşayan ve yerel idarelerce görevlendirilen Türk öğretmenleri veya Türkiye'den Milli Eğitim Bakanlığınca gönderilen öğretmenler vermektedirler. Günümüzde tartışılan ve göç alan ülkenin resmi dilinde verilmesi öngörülen İslam din dersi; alan bilgisi, en az iki dilin kullanımı, öğretim yöntemi ve eğitimbilim açısından uzmanlık gerektiren bir disiplindir. Doğal olarak bu dersin öğretmeni de yukarıda belirtilen ögelerden oluşan programla yetiştirilmelidir. Yurtdışında İslam din dersini verebilecek öğretmenlerin Türkiye'de yetiştirilme olanakları ayrıca incelenmelidir.

**11. Uluslararası Bir Meslek: Yurtdışı Öğretmenliği**

Öğretmenlik mesleğinin dünyada giderek uluslararası bir boyut kazandığı izlenmektedir. Avrupa ülkeleri ile Amerika'da anadilde eğitimden başka yurtiçinde ve yurtdışında yabancılara değişik kademelerde ders verebilecek öğretmenler yetiştirilmektedir. Bu yeterlilik aynı zamanda sertifikalarla belgelendirilmektedir.

"Dünyada Türkçe Öğretimi Semineri" sonuç bildirisinde (Dil Dergisi, 1999, 11) Goethe Enstitüsü'nün 70 ülkede 140 merkezle Alman dilini, The British Council'in 130 ülkede 230 merkezle İngiliz dilini ve Alliance Française'nin de 137 ülkede 1080 merkezle Fransız dilini tanıtmakta ve geliştirmekte olduğunu dile getirilmektedir. Aynı kaynakta Türkçe'nin dünya üzerinde konuşulan 5 bin dil arasında en çok konuşulan 6-7'inci dil olduğu belirtilmektedir. Türkçe öğretiminin hedef grupları, günümüzde, aşağıda görüldüğü gibi, geniş bir yelpaze olarak ele alınabilir:

a) Anadolu'da yaşayan Türk vatandaşları;
b) Türk cumhuriyetlerinde yaşayanlar;
c) Bazı ülkelerde yaşayan Türk azınlıkları;
b) Türkiye'ye değişik ülkelerden gelenler;
c) Yurtdışındaki işçi aileleri;
d) Anadolu kültürüne ilgi duyanlar.

Yurtdışı öğretmenliğini önemli bir konuma getiren faktörlerden biri de Türkiye'nin Avrupa Birliğine adaylığıdır. Avrupa ülkeleri bundan böyle Avrupa Birliği sınırları içinde en az iki dilde ders verebilecek öğretmen yetiştirmeyi başlatmışlardır. Avrupa Birliğine aday olan Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanında da milli sınırları aşması zorunlu duruma gelmiştir. Yukarıda belirtilen nedenler, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenlerinin eğitiminin yükseköğretim kurumlarında ivedilikle yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

**Sonuç ve Öneriler**

Günümüzde, eğitim sistemleri, küreselleşen bir dünyada toplumsal gelişmeleri; yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarıyla yakından izlemek durumundadır. Birey, küreselleşme sürecinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve yaklaşımları bu süreci yakından izleyen bir eğitim sistemi yoluyla kazanabilir. Türk milli eğitim sistemi de bu alanda gerekli önlemleri almak durumundadır. Bu nedenle, yurtdışında görevlendirilecek öğretmenler özel olarak yetiştirilmelidir. Yurtdışında görevlendirilecek Türk öğretmenlerinin Türkiye'de yetiştirilmesine yönelik bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

a) Yurtdışı öğretmeni eğitim fakültelerinin bünyesinde yetiştirilmeli;

b) Çalışmalar ilk aşamada yabancı diller eğitimi bölümlerinde başlatılmalı;

c) Yabancı diller eğitimi bölümleri, eğitim fakültelerindeki diğer bölümler ve fen edebiyat fakültelerindeki uygun bölümler ile sıkı işbirliğine gitmeli;

d) Türkiye'de bulunan yabancı öğretmenlerin derslerine katılma ve yurtdışında staj yapma olanakları araştırılmalı;

e) Yurtdışına gönderilecek öğretmenler en az iki alan bilgisi, alan öğretimi ve eğitim bilimleri ile ilgili dersleri kültürlerarası eğitim yaklaşımı içinde almalı;

f) Yurtdışı öğretmeni yetiştirme programlarında karşılaştırmalı eğitim zorunlu bir ders olmalı;

g) Yurtdışı öğretmeni yetiştirme programlarında çok dilli ve çok kültürlü ortamlara yönelik öğretim bilgisi dersi bulunmalı;

h) Türkçe'nin yabancı dil ve kültürlerin etkili olduğu ortamlarda öğretilmesi için anadil ve yabancı dil karışımı bir öğretim yönteminin geliştirilmesi sağlanmalı;

ı) Yurtdışına gönderilecek öğretmenler, öğretim araç - gereci geliştirebilir ve çağdaş eğitim teknolojilerini kullanabilir duruma getirilmeli.

Türk öğretmenlerinin yurtdışında verdikleri derslerde başarılı olmaları, birçok faktörün yanında, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin özellikle bilimsel temellere oturtulmasına bağlıdır. Aksi halde, bu dersler nitelik açısından istenilen düzeye ulaşamayacak ve yabancı okul idareleri dersleri ya kaldırma ya da tamamen kendi denetimleri altına alma yoluna gideceklerdir. Türk öğretmenleri, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin öğretimi, yöntem bilgisi ve program geliştirme gibi alanlardaki araştırmaları takip etmeliler ve hizmetiçi kurslara katılmalıdırlar.

**Kaynakça**

AYDIN, Ayhan (2008). "Almanya ve Belçika'daki Türk Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Çağdaş Eğitim, Yıl 33, Sayı 351, s. 9-13.

COŞKUN, Hasan (1999). **Öğretim Teknolojisi Açısından Yurtdışı Öğretmenliği.** Konrad Adenauer Vakfı / Eğitim - Sen, Ankara, s. 244-245.

COŞKUN, Hasan (Editör) (2000). "**Almanya'da Öğretmenlik Eğitimi ve Sınavı Çerçeve Anlaşmaları", Öğretmenlik Mesleği. Türkiye, Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme,** CTB Yayınları, Ankara, s. 34.

Cumhuriyet, 3.3.2000

Cumhuriyet , 1.2.2000

Cumhuriyet, 27.01.2000

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın 1998 Yılı Raporu (1999). Ankara, s.3.

Devrimci Cumhuriyet'in Eğitim Politikaları (1998). Kaynak Yayınları, İstanbul, s. 289.

Dil Dergisi (1999). Sayı 82, Ağustos, s.11.

EMRE, Gültekin (1994). Adnan Binyazar'la dünü ve bugünüyle Türkçe ... Almanya'da Türkçe'nin geleceği, Cumhuriyet Kitap, 4.8.1994.

KAVAK, Yüksel, AYDIN, Ayhan, AKBABA ALTUN, Sadegül (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982 – 2007), Yükseköğretim Kurulu, Ankara.

MEB, 04.01.2000 tarih ve 2000/02 sayılı genelge.

Milli Eğitim Sayısal Veriler (2000). s. 216.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998). Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Yurtdışında Görevlendirilen Öğretmenler İçin El Kitapçığı, Ankara, s. 1.

NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2002). Islamische Theologie, internationale Beiträge zur Hamburger Debatte, im Dialog, Körber – Stiftung, Hamburg.

SRÄGA, Gudrun (2000). **Almanya'da İslam Din Dersleri Konusundaki Tartışmalar**, Hasan Coşkun / Mehmet Zeki Aydın / Lars Peter Schmidt ve Helga Schwenk (Editörler): yer aldığı eser: **Türkiye ve Almanya'da İslam Din Dersi Tartışmaları,** Konrad Adenauer Vakfı ve Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara, s. 41 – 50.

UNBEHAUN, H. und SCHÜLER, H. (1998). **Türkische Lehrer in Bayern, Bamberg**, s. 37 – 41.

Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, (1999). s. 87.

# TEACHING ABROAD IN A GLOBALIZING WORLD

**Hasan COŞKUN***

**Abstract**

With the globalization of the world immigration has also accelerated. Parallel to this development a series of measures are being taken to help the people, who have migrated, to adjust to their new society. In order to prevent assimilation, immigrants are taught the language, culture, history, geography, etc., of their native country. Usually the teachers of these subjects are selected from the countries where the immigrants come from. It is also observed that the countries hosting the immigrants consider it important to train teachers to educate the immigrants and that they train teachers for this purpose though at elementary level. Turkey is one of the countries which has sent workers abroad. The conclusion reached in this study was that the Turkish teachers could only be effective with the experience they gain from formal education and from multi-cultural and multi-lingual environment.

**Key Words:** Globalization, immigration, assimilation, harmony, teaching abroad.

* Assoc. Dr. Ufuk University, Faculty of Education, Ankara

# FEN LABORATUVARLARININ FİZİKİ DURUMU VE LABORATUVAR UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

**Esma BULUŞ KIRIKKAYA***

**Belgin TANRIVERDİ****

**Özet**

Bu çalışmada İlköğretim kurumlarında bulunan fen bilgisi laboratuvarlarının araç-gereç ve donanım açısından yeterliliği ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın evreni ülkemizdeki Fen Bilgisi laboratuvarı bulunan ilköğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise 2004-2005 öğretim yılında, ülkemizde ilköğretim okulu sayısını temsil edecek oranda yedi ayrı coğrafi bölgeden seçilen toplam 20 ildeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırma 119 ilköğretim okulunda 305 yönetici, 325 Fen Bilgisi öğretmeni, 1493 öğrenci ve 119 Fen Bilgisi zümre başkanı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, laboratuvarlarda bulunması zorunlu olan araç-gereç ve donanımların gerek bölgelerde, gerekse Türkiye genelinde oldukça yetersiz olduğu, öğrencilerin laboratuvar çalışmalarını sevdikleri halde yapılan deneylerin bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlamadığını, el becerilerini geliştirmediğini düşündükleri belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak yapılan deneylerin büyük oranda gösteri deneyi olduğunu, yeteri sıklıkta yapılmadığını ve yapılsa bile öğrencilerin aktif olmadıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin laboratuvar uygulamalarının mutlaka yapılması gerektiği konusunda aynı fikri paylaştıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Fen laboratuvarı, ilköğretim, fen deneyleri

## Giriş

Fen laboratuvarı, öğretilmek istenen bir konu veya kavramın yapay olarak öğrenciye ilk elden deneyimle veya gösteri yöntemi ile sunulduğu ortamdır. Laboratuvarlı öğretimin temel felsefesi olayların denenerek sonuçlarının gözlenmesidir. Laboratuvar yöntemi; fen bilimleri ile ilgili temel bilgilerin, onları kanıtlayarak, deneylerin bizzat öğrenciler tarafından yapılarak öğrenilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, bu yöntemin öğrencilerde; başta akıl yürütmeyi, eleştirel düşünmeyi, bilimsel bakış açısını, problem çözme yeteneklerini geliştirmek olmak üzere pek çok olumlu et-

* Yrd.Doç.Dr..; Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü.
** Yrd.Doç.Dr..; Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

ki yaptığı bilinmektedir. Buna ek olarak, deneyler yoluyla öğrenilen fen bilgisi dersleri öğrencilerin güdülerini arttırır, onların fen öğrenmede ısrarlı olmalarını sağlar (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından Türkiye genelinde yapılan bir çalışmada (1999) laboratuvar çalışmalarının öğrencilerin ders konusu hakkında bilgilerini artıran, tutumlarını geliştiren ve el becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir süreç olarak fen eğitiminin önemli bir parçası olarak görüldüğünü göstermektedir.

Öte yandan, ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar fen laboratuvarlarının istenilen standartlara sahip olmadığını ve etkili bir şekilde kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Nakhleh ve Krajcik (1991) araştırmalarında, laboratuvar çalışmaları sırasında birçok güçlükle karşılaşılması ve laboratuvardaki gözlemlerin teorik bilgi ile olan ilişkisini kavratmada yetersiz olması nedeniyle laboratuvarların anlamlı bir öğrenme ortamı sağlamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Nakhleh, (1994, s.201) laboratuvarlarla ilgili yaptığı bir başka çalışmasında genellikle laboratuvarların öğrenciyi anlamlı bir öğrenmeden çok, ezberci bir öğrenmeye götürdüğünü belirtmiştir. Ekici ve diğerleri (2002) Denizli ili ve ilçelerindeki ilköğretim okulları ve liselerdeki fen laboratuvarlarının içinde bulundukları durumu inceledikleri çalışmalarında Fen (Fizik, Kimya, Biyoloji ve Fen Bilgisi) derslerinde laboratuvarların çoğunlukla kullanılmadığını ve mevcut laboratuvarların atıl vaziyette bulunduğunu saptamışlardır.

Halbrook, (2004) Ortaöğretimdeki laboratuvarların içinde bulunduğu durumu araştırdığı çalışmasında bu konuda yapılan araştırmaların azlığına değinmiş ve laboratuvar uygulamalarının başarısızlığına ilişkin nedenleri maliyet, araç gereçlere ulaşma zorluğu, öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersizliği ve öğrencilerin uygulama etkinliklerine katılmamaları olarak sıralamıştır.

Laboratuvarlarda öğrencinin aktif olduğu oranda kalıcı öğrenmelerin sağlandığı bilinmektedir ancak mevcut durumda aktif olması gereken öğrenciler pasif, öğretmen ise aktif durumdadır. Orbay ve diğerleri (2003) yaptıkları bir çalışmada tümdengelim yaklaşımından ziyade sorgulayıcı inceleme ve araştırmaların öğrencilerin laboratuvarlara olan ilgisini artırdığını ancak ülkemizde gerçekleştirilen laboratuvar uygulamalarının çoğunlukla tümdengelim yaklaşımı ile gerçekleştirildiği vurgulamışlardır. Aynı çalışmaya göre, deneylerin yapılması esnasında karşılaşılan en temel problemler; araç-gereç (%63) ve fiziki mekan (%20) yetersizliğinde yoğunlaşmakta ve bu durum ise uygulayıcıların bir çok deneyi gösteri deneyi olarak yapmasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak, yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar laboratuvar uygulamalarının Fen Bilgisi öğretiminde son derece önemli olarak algılanmasına karşın uygulamada istenilen sonuçlara ulaşılamadığını ortaya koymaktadır.

Fen bilgisi dersinin etkili ve çağdaş bir anlayışa oturtulması uygulama çalışmaları ile, uygulama çalışmaları ise etkili laboratuvar çalışmaları ile sağlanabilir. Bu çalışmaların başarılı olabilmesi var olan aksaklıklara ilişkin konularda veri toplamak ve analiz etmekle olasıdır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarındaki fen laboratuvarlarının fiziki durumunu tespit etmek ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerini saptamaktır.

**Yöntem**

**Araştırmanın modeli**

İlköğretim ikinci kademede Fen Bilgisi laboratuvarı bulunan okullarda görev yapan yöneticilerin, Fen Bilgisi öğretmenlerinin, Fen Bilgisi zümre başkanlarının ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olan bu çalışmada tarama ve karşılaştırma modeli esas alınmıştır.

**Evren ve örneklem**

Araştırmanın evreni Türkiye'de Fen Bilgisi laboratuvarı bulunan ilköğretim okullarıdır. Araştırmanın örneklemini ise 2004-2005 öğretim yılında, Türkiye'deki ilköğretim okulu sayısını temsil edecek oranda yedi ayrı coğrafi bölgeden seçilen toplam 20 ildeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırma 119 ilköğretim okulunda 305 yönetici, 325 Fen Bilgisi öğretmeni, 1493 öğrenci ve 119 Fen Bilgisi zümre başkanı ile gerçekleştirilmiştir.

**Veri toplama aracının geliştirilmesi**

İlköğretim kurumlarındaki laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla konu ile ilgili yapılan kaynak taraması sonrası geliştirilen veri toplama aracı, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde görev yapan alanda uzman altı öğretim üyesinin ve EARGED Başkanlığı'nın görüşlerine sunulmuştur. Ankette yer alan her bir soru maddesi öğretim üyelerince detaylı bir şekilde incelenmiş son olarak öğretmen, öğrenci ve yönetici anketlerinin ilk bölümleri de dil ve kapsam açısından yeniden düzenlendikten ve görüş ve öneriler bölümü de eklendikten sonra son haline getirilmiştir.

Toplanan ikinci veriyi Milli Eğitim Bakanlığı'nın, laboratuvar araç-gereç ve malzemelerine ilişkin hazırladığı liste oluşturmaktadır. İlköğretim laboratuvarlarında bulunması gereken donanım, araç-gereç ve malzemelerin listesi www.egitek.meb.gov.tr/dersdesmer/dersdestek adresinden (2004) ve Fen Laboratuvarları Kılavuzu'ndan (2004) temin edilmiştir. Malzemelerin resimleri de fen bilgisi öğretmenlerinin malzemelerin adlarını bilmiyor olsalar bile görüntülerini biliyor olabilecekleri düşüncesiyle bu forma yerleştirilmiştir. Bu form evrende yer alan okullardaki fen bilgisi zümre başkanlıklarına gönderilmiş ve laboratuvarlarda olması gereken malzemelerle mevcut durumda bulunan malzemeler bu yolla karşılaştırılmıştır.

**Verilerin toplanması ve çözümü**

Çalışma kapsamında dağıtılan anketlerin büyük bir bölümü (%91.7) geri dönmüştür. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve zümre başkanları görüşleri frekans-yüzde ve kay-kare yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

**Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde çalışmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerle ilgili sayısal veriler ile sözü edilen bu grupların Fen Bilgisi laboratuvar uygulamaları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca zümre başkanlarının görüşlerine dayanarak okullarda laboratuvar donanımlarının yeterli olup olmadığı ve okullardaki araç-gereç sayılarıyla ilgili bilgiler yer alacaktır.

**Çalışmaya katılan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle ilgili genel bilgiler**

Çalışmaya 325 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 160 (% 49.2)'ı kadın, 165 (%50.8)'i erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bölgelere göre dağılımları ile ilgili detaylı istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Bölgelere Göre Dağılımın frekans ve yüzde değerleri

| Bölgeler | f | % |
|---|---|---|
| Marmara Bölgesi | 78 | 24 |
| Ege Bölgesi | 27 | 8,3 |
| Akdeniz Bölgesi | 33 | 10,2 |
| Karadeniz Bölgesi | 53 | 16,3 |
| İç Anadolu Bölgesi | 50 | 15,4 |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 44 | 13,5 |
| Doğu Anadolu Bölgesi | 40 | 12,3 |

Çalışmaya katılan toplam 1493 öğrencinin yanıtladığı anketlerin hepsi değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin bölgelere göre dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Bölgelere Göre Dağılımının frekans ve yüzde dağılımı

| Bölgeler | f | % |
|---|---|---|
| Marmara Bölgesi | 369 | 24,7 |
| Ege Bölgesi | 168 | 11,3 |
| Akdeniz Bölgesi | 144 | 9,6 |
| Karadeniz Bölgesi | 249 | 16,7 |
| İç Anadolu Bölgesi | 226 | 15,1 |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 175 | 11,7 |
| Doğu Anadolu Bölgesi | 162 | 10,9 |

Öğrencilerin 869 (%58,2) 'u kız, 623 (%41.7) 'ü ise erkek öğrencidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 460 (%30,8)'ı 6.sınıfa; 549 (%36.7)'u 7. sınıfa ve 484 (%32.4)'ü 8. sınıfa devam etmektedir.

Çalışmaya geçerli olarak katılan yönetici sayısı 304'tür. Bu yöneticilerin 58 (% 19)'i kadın, 246 (% 81)'sı ise erkektir. Çalışmaya katılan yöneticilerin bölgelere göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Yöneticilerin Bölgelere Göre Dağılımı

| Bölgeler | f | % |
|---|---|---|
| Marmara Bölgesi | 84 | 27.5 |
| Ege Bölgesi | 25 | 8.2 |
| Akdeniz Bölgesi | 36 | 11.8 |
| Karadeniz Bölgesi | 42 | 13.8 |
| İç Anadolu Bölgesi | 50 | 16.4 |
| Güneydoğu Anadolu Bölgesi | 42 | 13.8 |
| Doğu Anadolu Bölgesi | 26 | 8.5 |

**Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi laboratuvar çalışmalarına ilişkin görüşleri**

Laboratuvar uygulamaları ile ilgili basılı kaynakların yetersiz olduğu ülkemizde konuyla ilgili ender kaynaklardan biri 1999 yılında EARGED tarafından hazırlanan ve içinde laboratuvar kuralları, laboratuvar araç-gereç ve donanımı ve dersin işlenişine ilişkin yönergeler olan laboratuvar çalışmalarıyla ilgili kitapçıktır. Bu kitapçıktaki bilgiler sayesinde öğretmenlerin en azından teorik olarak bazı kavramlara ulaşması ve bazı açılardan mesleki gelişimlerini sağlaması olasıdır. Ancak, kitapçığı inceleyip incelemedikleri sorusuna öğretmenlerin 106 (%32,6) 'sı evet; 134 (%41,2) 'ü hayır; 74 (22,8)'ü ise kısmen yanıtını verirken 11 (%3.4) öğretmen bu soruyu boş bırakmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 257 (%80)'si deneysel çalışmaları okullarındaki laboratuvarlarda gerçekleştirirken 65 (%20)'i bu etkinlikleri laboratuvarda gerçekleştirmediklerini belirtmişlerdir. Laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmeyen 65 öğretmen laboratuvar araç-gereç ve malzemelerinin yeterli olmamasını, sınıfların kalabalıklığını ve müfredatı yetiştirmede karşılaşılan güçlükleri gerekçe olarak göstermektedir. Bir başka önemli neden ise laboratuvar kullanımıyla ilgili bilgi/donanım eksikliği olarak ifade edilmektedir. Laboratuvarların kullanılmama gerekçesi ile ilgili seçeneklerden biri olan "sonucu belli olan deneyleri tekrar öğrencilere yaptırmayı zaman ve para kaybı olarak görmekteyim" seçeneğinin en az kabul edilmesi ise öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarını önemsediğini ancak başka etkenlerle uygulayamadıklarını göstermektedir.

325 öğretmenden 38'i laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmediklerini, 27'si ise laboratuvarda uygulama yapamadıklarını, ancak deneyleri sınıflarında ya da benzeri ortamlarda gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Laboratuvar araç gereçleri ile malzemelerini tanıyıp tanımadıklarına ilişkin soruya öğretmenlerin 201 ( %61,8)'i tanıdıkları, 114 (%35,1)'ü kısmen tanıdıkları ve 10 (% 3)'u ise tanımadıkları şeklinde yanıt vermişlerdir.

"Laboratuvarda yaptığınız deneyleri nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna 287 öğretmenden 69 (% 24)'u "yeterli", 188 (%65.5)'i "kısmen yeterli", 17 (%5,9)'si "yetersiz" yanıtını verirken 13 (%4.5) öğretmen bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Laboratuvarda yapılan deneylerin türleri konusundaki soruya verilen öğretmen yanıtları incelendiğinde yalnızca gösteri deneyi yapan öğretmenler 132 (%40.6) ile en büyük yüzdeye sahiptir. Öğrenci-grup deneylerini gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmen sayısı sadece 33 (%10.2) olarak görülmektedir. Zaman zaman gösteri zaman zaman ise öğrenci-grup deneyleri yapan öğretmenlerin sayısı ise 108 (%33.2)'dir. 52 (%16) öğretmen bu soruya yanıt vermemiştir. Gösteri deneylerinin öğrencilerin yaparak yaşayarak kısacası uygulayarak öğrenmelerine yeterince katkı sağlayamayacağı düşünüldüğünde okullarda gerçekleştirilen deneylerin yeterli kabul edilemeyeceği açıktır.

Deneyleri gerçekleştirmeden önce nasıl bir hazırlık yöntemi izlediklerine ilişkin soruya öğretmenlerin 10 (%3.1)'u hazırlık yapmadıkları şeklinde yanıt vermişlerdir. 34 öğretmenin (%10.5) soruyu yanıtlamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmek için yaptıkları hazırlıklar en yaygın olandan en az yaygın olana doğru aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Fen Bilgisi kitaplarında yer alan deneyleri okuyarak,
2. Internet ya da eğitim CD'lerinde yer alan deneylerden yararlanarak,
3. Deneyi daha önceden yapanlardan bilgi alarak,
4. Laboratuvar kılavuzunu okuyarak,
5. Sadece teorik bilgilerle yetinerek.

Fen Bilgisi kitaplarını yetersiz ya da kısmen yeterli bulan öğretmenlerin oranı %75 civarında iken yetersiz buldukları halde sadece Fen Bilgisi kitaplarını okuyarak laboratuvara hazırlık yaptığını belirten öğretmenlerin sayısının bu denli yüksek olması öğretmenlerin yürüttükleri deneyler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve deneylerin istenen yeterlikte gerçekleştirilmediği sonucunu getirebilir.

"Yeterli araç gereçlerin olmadığı durumlarda var olan gereçlerle deneyi tasarlayabiliyor musunuz" sorusuna öğretmenlerin 23 (%8)'ü "her zaman", 113 (% 39.4)'ü "çoğunlukla", 110 (%38.3)'u "ara sıra", 27 (%9.4) 'si "nadiren" ve 5 (%1,7)'i "hiçbir zaman" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre öğretmenlerin araç gereçlerin yetersiz olduğu durumlarda alternatif deneyler hazırlayabilmeleri konusunda tam bir yeterliğe sahip olmadıkları düşünülebilir.

**Öğretmen ve öğrencilerin laboratuvar uygulamaları ile ilgili genel görüşleri**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin laboratuvar uygulamaları ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan sorulara verilen yanıtlar Tablo 4'te detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Ve Öğrencilerin Laboratuvar Uygulamaları İle İlgili Genel Görüşleri

| Maddeler | Toplam N/% | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | KAY KARE TESTİ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | $X^2$ | Sd | p |
| Laboratuvar uygulamaları fen bilgisi derslerindeki başarıyı arttırmaktadır. | Öğretmen (325) | 305 | 8 | 12 | | | |
| | N / % | 93,8 | 2,5 | 3.6 | | | |
| | Öğrenci (1493) | 1248 | 182 | 63 | 44.59 | 3 | .00 |
| | N / % | 83.6 | 12.2 | 4,3 | | | |
| İyi araştırmacıların yetiştirilmesi ancak laboratuvar çalışmaları ile mümkündür. | Öğretmen (325) | 295 | 17 | 13 | | | |
| | N / % | 90,8 | 5,2 | 4 | | | |
| | Öğrenci (1493) | 894 | 166 | 433 | 121.13 | 3 | .00 |
| | N / % | 59.9 | 11.1 | 29 | | | |
| Laboratuvarda yapılan deneyler öğrencilerin doğa ve teknoloji konularına olan ilgi ve meraklarını arttırmaktadır. | Öğretmen (325) | 300 | 14 | 11 | | | |
| | N / % | 92,3 | 4,3 | 1.4 | | | |
| | Öğrenci (1493) | 1075 | 268 | 150 | 86.71 | 3 | .00 |
| | N / % | 72 | 18 | 10 | | | |
| Laboratuvarda yapılan çalışmalar öğrencilerin el becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. | Öğretmen (325) | 293 | 18 | 14 | | | |
| | N / % | 90,2 | 5,5 | 4.3 | | | |
| | Öğrenci (1493) | 878 | 287 | 328 | 132.45 | 4 | .00 |
| | N / % | 58,8 | 19,2 | 22 | | | |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin 305 (%93.8)'inin, öğrencilerin ise 1248 (% 83.8)'inin laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi derslerinde başarıyı arttırdığı fikrine katıldığı görülmektedir. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin sayısının 12 (%3.2) ve öğrencilerin sayısının ise 63 (%4) gibi oldukça düşük bir oranı temsil ettiği görülmektedir. Bu konuda kararsız olan öğretmenler 8 (%2.5), öğrenciler ise 182 (%12.2)'dir. Öğretmen ve öğrencilerin laboratuvar uygulamalarının fen bilgisi dersinde başarıyı arttırdığına ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2_{(3)}$= 44.59, p<01). Öğretmenler laboratuvar uygulamalarının başarıyı arttırdığına öğrencilerden daha çok inanmaktadırlar.

İkinci maddedeki "İyi araştırmacıların yetiştirilmesi ancak laboratuvar çalışmaları ile mümkündür" görüşüne öğretmenlerin 295 (%90.8)'i büyük bir oranda katılırken öğrencilerin sadece 894 (%59.9)'ü bu konuda öğretmenleriyle aynı görüşü paylaşmaktadır. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin sayısı (13) %4'te kalırken öğrencilerden katılmayanların sayısı 433 (%29) gibi çok daha yüksek bir sayıdadır. Öğretmen ve öğrenciler arasında gözlenen bu farkın oldukça anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2_{(3)}$=121.13, p<.01). Bundan dolayı, öğrencilerin deneyleri yaparken keyif aldık-

ları ve daha iyi anladıkları ancak bilim adamı olmanın tek koşulunun deney yapmaktan geçtiği fikrine katılmadıkları şeklinde algılanabilir.

Benzer şekilde "Laboratuvarda yapılan deneyler öğrencilerin doğa ve teknoloji konularına olan ilgi ve meraklarını arttırmaktadır" yargısında öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farkın oldukça anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2_{(3)}$=86.71, p<.01). Öğretmenlerin 300 (%92.3)'ü bu yargıya katılırken öğrencilerden bu yargıya katılanların 1075 (%72) olduğu görülmektedir.

Son olarak, "Laboratuvarda yapılan çalışmalar öğrencilerin el becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır" yargısına katılan öğretmenlerin sayısı 293 (%90.2), öğrencilerin ise 878 (%58.8)'dir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında en büyük farka bu soruda rastlanmaktadır ($X^2_{(4)}$=132.45, p<.01). Öğrencilerin bu yargıya olumsuz yanıtlar vermeleri laboratuvar uygulamalarına aktif olarak katılmadıkları, sadece gözledikleri ve öğretmenlerin aktif olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Laboratuvar uygulamaları hakkındaki genel yargıları içeren bu dört maddeye verilen yanıtlar bütün olarak ele alındığında öğretmenlerin öğrencilere oranla daha olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Nitekim, öğretmenlere laboratuvarda yaptıkları deneylerin gösteri mi yoksa öğrenci-grup deneyi mi olduğuna dair sorulan sorunun yanıtlarında da bununla örtüşen sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin sadece 37 (%11.4)'si öğrenci-grup deneyi yaptıklarını ifade etmektedir. Laboratuvarların öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme koşullarını yaratan mekanlar olarak algılanmasına rağmen bu amacın gerçekleştirilmemesi birçok nedenle açıklanabilir; ancak neden ne olursa olsun sonuç aynıdır: Öğrencilerin bu uygulamalardan aldıkları verim ve laboratuvarların bilime ve bilim insanı olmaya özendirme konusunda sağladığı katkı öğretmenlerin düşündüklerinden çok daha azdır.

Buna ek olarak, öğrencilere yöneltilen 'Fen Bilgisi derslerini seviyor musunuz?' ve 'Laboratuvarda deney yapmasını seviyor musunuz?'sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde 1177 (%78,8)'si Fen Bilgisi dersini sevdiklerini, 241 (%16,1)'i kısmen sevdiklerini belirtirken 75 (%5,0)'i dersi sevmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 1314 (%88)'ü deney yapmayı sevdiklerini, 53 (%3,5)'ü sevmediklerini, 126 (%8,4)'sı ise kısmen sevdiklerini ifade etmektedirler. Burada karşılaşılan ilginç bir sonuç, Fen Bilgisi dersini sevenlerin sayısına oranla deney yapmayı sevenlerin daha fazla olmasıdır. Fen bilgisi dersini sevmediğini ifade eden öğrencilerin 22 (%1.4)'si; kısmen sevdiğini ifade eden öğrencilerin yarıya yakını deney yapmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler. Buradan yola çıkarak deney yapmanın dersi sevmede en önemli etkenlerden biri olduğu ancak laboratuvar uygulamalarının öğrenci açısından istenen verimi sağlamadığı düşünülebilir. Ayrıca deney yapmayı seven öğrencilerin oldukça büyük bir kısmının Fen Bilgisi dersini de sevmesi deneylerin gerçekleştirilememesi durumunda öğrencilerin derse ilgisinin azalmasının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Nitekim Akgün'ün bir çalışmasında (2005) benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin fen bilgisi derslerini deney ağırlıklı bir şekilde işlemek istediklerini göstermektedir. Yine aynı araştırmanın so-

nuçlarına göre Fen bilgisi deneylerinin fen bilgisi laboratuvarında yapılması durumunda öğrenciler, tehlike içermeyen ve uzmanlık gerektirmeyen deneyleri kendilerinin yapmalarının daha yararlı olacağını düşünmektedirler.

**Öğretmenlerin ve yöneticilerin laboratuvar çalışmaları ile ilgili değerlendirmeleri**

İlköğretim okullarında görev yapan Fen Bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmelerinde okul yöneticilerinin etkisini ve görüşlerini saptamak amacıyla öğretmenlere ve yöneticilere ortak bazı sorular yöneltilmiştir. Buna göre Fen Bilgisi öğretmenlerinin laboratuvarlardaki eksikliklerle ilgili taleplerini okul yöneticilerine iletme konusunda sorulan soruya verilen öğretmen ve yönetici yanıtları incelendiğinde her iki grubun görüşleri arasında bir fark olmadığı görülmektedir. Buna göre yöneticiler öğretmenlerin, öğretmenler ise kendilerinin laboratuvarlardaki eksikliklerle ilgili taleplerini okul yöneticilerine ilettikleri konusunda hem fikirdirler.

Tablo 5. Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Laboratuvarlardaki Eksikliklerinin İletilmesi Sonucu Okul Yönetiminin Sergilediği Tutum İle İlgili Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri

| kimlik | N | boş | | olumlu | | Kısmen olumlu | | olumsuz | | Ki kare testi | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | X2 | sd | p |
| Öğretmen | 325 | 56 | 17,2 | 232 | 71,4 | 20 | 6,2 | 17 | 5,2 | 64.1 | 3 | ,00 |
| Yönetici | 305 | - | | 282 | 92,5 | 13 | 4,3 | 10 | 3,3 | | | |

Öğretmenlerden laboratuvardaki eksikliklerin giderilmesine yönelik taleplerini okul yönetimine ilettiklerinde olumlu karşılandığını belirtenler % 71.4 (272) iken, bu talepleri olumlu karşıladıklarını belirten okul yöneticileri %92.5 (282)'tir. Hem öğretmenler hem de yöneticiler öğretmenlerin laboratuvarlarla ilgili talepleri iletme konusunda aynı görüşü paylaşırken bu taleplerin gerçekleştirilmesi konusunda oldukça farklı fikirlere sahiptirler ($X^2_{(3)}$=132.45, p<.01). 56 (%17.2) öğretmenin bu soruyu boş bırakması okul müdürlerinin bu konudaki tavırlarını olumsuz bulduklarından soruyu yanıtlamamayı tercih etmiş olabileceklerini düşündürmektedir (Tablo 5).

Laboratuvarların kullanılma gerekçesinin ne olduğu sorusuna verilen yanıtlar hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin hemen hemen aynı düşünceleri belirtmeleri açısından dikkat çekicidir. Tablo 6'da yönetici ve öğretmen yanıtları en çok işaretlenen nedenden en aza doğru numaralanmıştır.

Tablo 6. Laboratuvarların Kullanılma Gerekçesi İle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşler.

| Seçenekler | yönetici | Öğretmen |
|---|---|---|
| Konular daha iyi anlaşılıyor | 1 | 1 |
| Müfredatta var | 2 | 4 |
| Okul yönetimi zorluyor | 4 | 7 |
| Veliler talep ediyor | 5 | 5 |
| Öğrenciler talep ediyor | 3 | 3 |
| Laboratuvarsız fen eğitimi olmayacağına inanıyorum | 4 | 2 |
| Fikrim yok | 7 | 6 |

Tablo 6'ya göre yöneticilerin ve öğretmenlerin laboratuvarların kullanılmasına gerekçe olarak sundukları ilk madde "konuların daha iyi anlaşılması"dır. Yöneticilerin ikinci ve dördüncü seçenek olarak sundukları "Okul yönetimi zorluyor" ve "Müfredatta var" seçeneklerinin öğretmenler tarafından aynı derecede önemli görülmemesi yöneticilerin yasa ve yönetmeliklerle daha fazla ilgilenen bir grup olmasının etkisiyle açıklanabilir. Her iki grubun da eşit şekilde önemsediği bir başka gerekçe ise "Öğrencilerin talep etmesi" olarak ifade edilmiştir. Öğrenci anketlerinde laboratuvarda yapılan deneylerin öğrenciler tarafından büyük oranda sevildiği ve fen bilgisi dersini sevmeye katkı sağladığı göz önünde bulundurulduğunda her iki soruya verilen yanıtların örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla laboratuvar uygulamalarına yarar odaklı yaklaştıkları, yöneticilerin de bu açıdan bakmalarının yanı sıra yasal zorunluluk olarak da yaklaştıkları düşünülebilir.

Tablo 7. Laboratuvarların Kullanılmama Gerekçesi İle İlgili Soruya Verilen Yönetici ve Öğretmen Yanıtları

| Seçenekler | Öğretmen | Yönetici |
|---|---|---|
| Laboratuvar var ama malzemeler yeterli değil | 2 | 1 |
| Sonucu belli olan deneyleri tekrar öğrencilere yaptırmak zaman ve para kaybıdır. | 5 | 7 |
| Sınıflar kalabalık | 1 | 2 |
| Fen bilgisi öğretmenleri laboratuvar kullanımına karşı isteksizler. | 4 | 5 |
| Fen bilgisi öğretmenleri müfredatı yetiştirmede sorun yaşıyorlar | 3 | 3 |
| Öğrenciler laboratuvar çalışmalarını ciddiye almıyor. | 6 | 6 |
| Diğer (belirtiniz) | 7 | 4 |

Tablo 7'de laboratuvarların kullanılmama gerekçesi ile ilgili soruya verilen yönetici ve öğretmen yanıtları en çok işaretlenen nedenden en aza doğru numaralanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin laboratuvar uygulamalarının yapılmamasına ilişkin yanıtlarında da büyük benzerliklerle karşılaşılmaktadır. Her iki grup da öğrencilerden, öğretmenlerden ya da laboratuvar uygulamalarına ilişkin olumsuz tutum-

lardan kaynaklanan bir sorun olmadığı daha çok sistemle ilgili bir takım sıkıntılar yaşandığı konusunda aynı fikre sahiptirler. Laboratuvar malzemelerinin yeterli olmaması, kalabalık sınıflar ve yetiştirilmesi gereken Fen Bilgisi programı bu çalışmaların yapılamamasındaki en büyük üç neden olarak görülmektedir.

Laboratuvar uygulamalarında yaşanan en büyük eksiklik ya da sorunun ne olduğu konusunda verilen öğretmen ve yönetici yanıtları Tablo 8'de en çok işaretlenenden en aza doğru numaralanmıştır.

Tablo 8. Laboratuvar Uygulamalarında Yaşanan En Büyük Eksiklik ya da Sorun İle İlgili Öğretmen ve Yönetici Yanıtları

| Seçenekler | Öğretmen | Yönetici |
|---|---|---|
| Sınıfların kalabalıklığı | 1 | 1 |
| Araç-gereç/Malzeme yetersizliği | 3 | 3 |
| Dersin amaçlarına uygun donanımlı bir laboratuvar olmayışı | 5 | 6 |
| Müfredatın yoğunluğu | 4 | 2 |
| Okul yönetiminin ilgisizliği | 11 | 11 |
| Öğrencilerin ilgisizliği | 10 | 9 |
| Öğretmenlerin bu alanda aldıkları eğitimin yetersizliği | 6 | 7 |
| Öğretmenlerin laboratuvar kullanımının yararına inanmıyor oluşları | 7 | 10 |
| OKS'ye dayalı müfredata önem veriliyor olması | 2 | 5 |
| Kırılan veya bozulan malzemelerin temininde güçlük yaşanması | 8 | 8 |
| Bu konuyla ilgili basılı/görsel kaynak yetersizliği | 9 | 4 |
| Fikrim yok | 12 | 12 |

Bu soruya verilen yanıtlar üstteki her iki soruya verilen yanıtları destekler niteliktedir. Öğretmenler en büyük dört sorun olarak kalabalık sınıflar, müfredatın yoğunluğu özellikle OKS'ye dayalı müfredata önem verilmesi, araç-gereç, malzeme yetersizliği ve konuyla ilgili basılı/görsel kaynak yetersizliği şeklinde kabul etmektedirler. Öğretmenler bu konuda ne kendilerini, ne öğrencileri ne de yöneticileri isteksiz kabul etmemektedirler. Yöneticilerin yanıtlarında da benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmen yanıtlarından farklı olarak yöneticiler öğretmenleri bu uygulamalara katılma noktasında daha isteksiz bulmakta ve basılı ya da görsel kaynakların yeterli olduğunu düşünmektedirler. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun sınıf öğretmeni olduğu düşünüldüğünde bu konuda var olan kaynaklar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşünülebilir.

**Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okullarında bulunan laboratuvarlarla ilgili görüşleri**

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin ortak sorulara verdikleri yanıtların karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Okullarında Bulunan Laboratuvarların Durumuna İlişkin Görüşleri ve Kay-Kare Testi Sonuçları

| Kimlik | N | yeterli | | kısmen | | yetersiz | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % |
| öğretmen | 325 | 92 | 28,3 | 180 | 55,4 | 53 | 16.3 |
| öğrenci | 1493 | 589 | 39,5 | 562 | 37,6 | 320 | 22.8 |
| yönetici | 305 | 131 | 43,0 | 129 | 42,3 | 44 | 14,8 |

$X^2$ =44.13 sd=6 p=.00

Tablo 9'a göre okullarında bulunan laboratuvarların durumunu değerlendirmek için her üç kimlikte yer alan kişilerin görüşlerine bakıldığında laboratuvarların durumunu en çok yöneticilerin (% 43) yeterli bulduğu, bunu öğrencilerin (% 39.5) izlediği en az yeterli bulanların ise öğretmenler (% 28.3) olduğu görülmektedir. Laboratuvarların yetersiz olduğu görüşünü kabul edenler arasında ilk sırada öğrenciler (%22.8), ikinci.sırada öğretmenler (%16.3) ve üçüncü sırada da yöneticiler (%14.8) yer almaktadır. Kısmen yeterli bulanlar arasında ise birinci sırada öğretmenler (%55.4), ikinci sırada yöneticiler (%42.3) üçüncü sırada ise öğrenciler (%37.6) yer almaktadır. Okuldaki farklı kimlikleri oluşturan bu üç bileşenin okullarındaki laboratuvarları yeterli bulmayla ilgili görüşleri arasında gözlenen bu farkın oldukça anlamlı olduğu bulunmuştur ($X^2_{(6)}$=44.13, p<.01)

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen, Öğrenci ve Yöneticilerin Laboratuvar Etkinliklerinin Ne Sıklıkla Yapıldığına İlişkin Görüşleri

| Kimlik | N | Yanıtsız | | her ders | | haftada bir | | ayda bir | | dönemde 1 | | Diğer | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| öğretmen | 325 | 52 | 16 | 23 | 7,1 | 153 | 47,1 | 74 | 22,8 | 23 | 7,1 | - | - |
| öğrenci | 1493 | 227 | 15,2 | 85 | 5,7 | 541 | 36,2 | 459 | 30,7 | 179 | 12 | 2 | ,1 |
| yönetici | 305 | 4 | 1,3 | 80 | 26,2 | 177 | 58,0 | 29 | 9,5 | 2 | ,7 | 13 | 4,3 |

$X^2$=270,59 sd=10 p=.00

Araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin laboratuvar etkinliklerinin ne sıklıkla yapıldığına ilişkin görüşlerine ilişkin istatistik sonuçlarının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde üç grubun görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Üç grup içerisinde deneylerin en çok gerçekleştirildiğini söyleyen grup yöneticilerdir. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu deneylerin haftada bir ya da her ders uygulandığını belirtmektedirler. Asıl uygulayıcıların, yani öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında ise haftada bir ya da ayda bir seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğrenciler ise bu gruplar arasında en olumsuz düşünceye sahip olan gru-

bu oluşturmaktadırlar. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenleri gibi haftada bir ya da ayda bir seçeneğinde yoğunlaşmaktadırlar ancak deneylerin dönemde bir gerçekleştiğini belirten öğrenci sayısı da azımsanmayacak orandadır. Yöneticilerin deneylerden haberdar olmadıkları ya da ilgilenmedikleri düşünülse bile öğretmenler ve öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olması dikkat çekicidir.

**Zümre başkanlarının fen laboratuvarlarındaki donanım, ekipman, araç-gereç ve malzemeler ile ilgili görüşleri**

Araştırma kapsamında Fen Laboratuvarlarındaki donanım, ekipman, araç-gereç ve malzemeler açısından okulların olanaklarının araştırılması amacıyla zümre başkanları tarafından doldurulan anketler değerlendirilerek Tablo 11'deki sonuçlara ulaşılmıştır.

Zümre başkanları anketlerdeki A grubunda yer alan, laboratuvar donanımı olarak adlandırılabilecek 19 aracın, B grubunda yer alan 7 ekipmanın, C grubunda yer alan 19 araç ve gerecin, D grubunda yer alan 157 malzemenin okullarında bulunup bulunmadığını tek tek işaretlemişlerdir. Her bir grupta yer alan araç-gereçlerin okullarda bulunup bulunmadığı bölge ortalamaları alındıktan sonra yüzdeye çevrilmiştir.

Tablo 11. Laboratuvar Donanım, Araç-Gereç ve Malzemelerinin Bölgelerdeki Okullarda Bulunma Yüzdeleri

| BÖLGE | A grubu (%) | B grubu (%) | C grubu (%) | D grubu (%) |
|---|---|---|---|---|
| Marmara | 43.5 | 81.9 | 41.9 | 86.5 |
| Ege | 36.7 | 62.3 | 28.6 | 65.0 |
| Akdeniz | 35.4 | 45.4 | 33.0 | 74.4 |
| Karadeniz | 30.0 | 52.8 | 29.2 | 81.8 |
| İç Anadolu | 36.5 | 57.8 | 34.4 | 85.2 |
| Güneydoğu Anadolu | 39.0 | 68.3 | 37.2 | 77.6 |
| Doğu Anadolu | 34.7 | 44.4 | 31.1 | 86.0 |
| Türkiye (genel) | 37.2 | 59.2 | 36.5 | 83.8 |

A grubu: Laboratuvar donanımı, B grubu: Laboratuvar ekipmanları, C: Laboratuvar araçları ve D grubu: Laboratuvar malzemeleri

Laboratuvar donanım, araç-gereç ve malzemelerinin bölgelere göre okullarda bulunma yüzdeleri ile ilgili tablo (Tablo 11) incelendiğinde Laboratuvar ekipmanları ve malzemeleri açısından Marmara Bölgesi en yeterli bölge olarak görülmekteyse de laboratuvar donanımı ve laboratuvar araçları açısından bakıldığında bu gruplardaki araç gereçler diğer iki grupta yer alanların neredeyse yarısı kadardır. Tüm gruplar değerlendirildiğinde Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgeleri en yetersiz bölgeler olarak görülmektedir. Türkiye genelinde ise laboratuvar donanımı açısından son derece olumsuz koşullara sahip olunduğu görülmektedir. Okullarımızın sadece %37'si laboratuvar donanımına sahiptir. Buna sınıfların kalabalık oluşu da eklendiğinde malzemelerin sınıfa taşınarak bir deney oluşturulmasının son derece güç olacağı açıktır.

A grubunda yer alan Laboratuvar Donanımı başlığı altındaki 19 donanım gereci şunlardır: 1. Deney masaları, 2. Öğretmen deney masası, 3. Tabureler, 4. Hareketli servis sehpası, 5. Duvar panosu, 6. Sabit ve hareketli yazı tahtası, 7. Havalandırma Sistemi, 8. Sabit çekerocak, 9. Normal ve karartma Perdesi, 10. İlk yardım seti, 11. Yangın söndürücü,12. Kum kovası, 13. Yangın battaniyesi, 14. Göz yıkama cihazı, 15. Tehlike anında kullanılacak bir duş, 16. Emniyet gözlükleri, 17.Önlük, 18. Isıya dayanıklı eldiven, 19. Kimyasallardan koruyucu eldiven. A grubunda yer alan donanımın bölgelerde ve Türkiye genelinde bulunma sıklığı ile ilgili bilgiler Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12. A Grubunda Yer Alan Donanımların Bölgelerde ve Türkiye Genelinde Bulunma Frekans ve Yüzdeleri

| A | 1.Bölge | | 2.Bölge | | 3.Bölge | | 4.Bölge | | 5.Bölge | | 6.Bölge | | 7.Bölge | | Türkiye | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gr. | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | 27 | 90 | 8 | 72.7 | 11 | 100 | 15 | 75 | 18 | 90 | 11 | 78.6 | 10 | 76.9 | 100 | 84 |
| 2 | 23 | 76.7 | 5 | 45.5 | 9 | 81.8 | 11 | 55 | 16 | 80 | 9 | 64.3 | 11 | 84.6 | 84 | 70.6 |
| 3 | 29 | 96.7 | 11 | 100 | 11 | 100 | 16 | 80 | 19 | 95 | 9 | 64.3 | 9 | 69.2 | 104 | 87.4 |
| 4 | 7 | 23.3 | 2 | 18.2 | 2 | 18.2 | 4 | 20 | 3 | 15 | 5 | 35.7 | 4 | 30.8 | 27 | 22.7 |
| 5 | 19 | 63.3 | 5 | 45.5 | 8 | 72.7 | 9 | 45 | 13 | 65 | 8 | 57.1 | 6 | 46.2 | 68 | 57.1 |
| 6 | 24 | 80 | 9 | 81.8 | 9 | 81.8 | 12 | 60 | 15 | 75 | 7 | 50 | 8 | 61.5 | 84 | 70.6 |
| 7 | 10 | 33.3 | 3 | 27.3 | 3 | 27.3 | 4 | 20 | 5 | 25 | 4 | 28.6 | 4 | 30.8 | 33 | 27.7 |
| 8 | 5 | 16.7 | 2 | 18.2 | 2 | 18.2 | 1 | 5 | 0 | 0 | 3 | 21.4 | 2 | 15.4 | 15 | 12.6 |
| 9 | 23 | 76.7 | 8 | 72.7 | 9 | 81.8 | 14 | 70 | 12 | 60 | 9 | 64.3 | 7 | 53.8 | 82 | 68.9 |
| 10 | 13 | 43.3 | 4 | 36.4 | 3 | 27.3 | 5 | 25 | 5 | 25 | 5 | 35.7 | 3 | 23.1 | 38 | 31.9 |
| 11 | 17 | 56.7 | 5 | 45.5 | 2 | 18.2 | 7 | 35 | 8 | 40 | 6 | 42.9 | 7 | 53.8 | 52 | 43.7 |
| 12 | 9 | 30 | 4 | 36.4 | 0 | 0 | 5 | 25 | 2 | 10 | 5 | 35.7 | 3 | 23.1 | 28 | 23.5 |
| 13 | 2 | 6.7 | 1 | 9.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21.4 | 1 | 7.7 | 7 | 5.9 |
| 14 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21.4 | 0 | 0 | 3 | 2.5 |
| 15 | 4 | 13.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7.1 | 0 | 0 | 5 | 4.2 |
| 16 | 3 | 10 | 1 | 9.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 30 | 3 | 21.4 | 0 | 0 | 13 | 10.9 |
| 17 | 16 | 53.3 | 3 | 27.3 | 2 | 18.2 | 7 | 35 | 9 | 45 | 5 | 35.7 | 8 | 61.5 | 50 | 42 |
| 18 | 5 | 16.7 | 1 | 9.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 15 | 3 | 21.4 | 0 | 0 | 12 | 10.1 |
| 19 | 12 | 40 | 4 | 36.4 | 3 | 27.3 | 4 | 20 | 5 | 25 | 5 | 35.7 | 3 | 23.1 | 36 | 30.3 |
| Ort | 13 | 43.5 | 4 | 36.7 | 3.89 | 35.4 | 6 | 30 | 7.3 | 36 | 5.5 | 39 | 4.5 | 34.8 | 44.2 | 37.2 |

Laboratuvar çalışmalarının yürütülebilmesi için A grubunda yer alan laboratuvar donanımının okullarda bulunmasının deneylerin gerçekleştirilmesinde son derece önemli bir rol oynadığı açıktır. Bunlardan biri olan deney masalarının okullarda bulunma oranının bölgelere göre dağılımı Tablo 12'de verilmiştir. Bu tabloda da görüldüğü gibi laboratuvarda bir deney yapabilmek için en önemli donanım olarak kabul edilen deney masaları Türkiye genelinde her yüz okuldan 84'ünde bulunmaktadır. Deney masası olmayan okulların oranı (%16) ile laboratuvarda deney yapmadıklarını ifade eden öğretmenlerin oranının (%20) birbirine yakın olması laboratuvar ma-

sası yokluğu nedeniyle deneylerin laboratuvarlarda yapılamadığı düşüncesini akla getirmektedir.

Bu sınıflamada yer alan diğer donanımların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin güvenliği ve daha sağlıklı bir deney ortamı için bulunması gereken donanımlardır. Laboratuvar çalışmalarının güvenliği ile ilgili havalandırma sistemi (%27.7), sabit çekerocak (%12.6), ilk yardım seti (%31.9), yangın söndürücü (%43.7), göz yıkama cihazı (%2.5), tehlike anında kullanılacak bir duş (%4.2), emniyet gözlükleri (%10.9), önlük (%42), ısıya dayanıklı eldiven (%10.1), kimyasallardan koruyucu eldiven (%30.3) gibi donanımların yetersizliği ortadadır. Her ne kadar bu donanımın okulların birçoğunda bulunmaması bir çok tehlikesiz deneyin yapılmasına bir engel teşkil etmeyeceği düşünülse de öğrencilerin güvenliğini sağlayamamanın yarattığı tedirginlik öğretmenlerin laboratuvar çalışmalarından uzak durmasına neden oluşturabilir.

B grubunda yer alan laboratuvar ekipmanları; 1. Projeksiyon makinesi, 2. Video-TV, 3. Bilgisayar, 4. Tepegöz, 5. Slayt makinesi, 6. Slayt-Film Şeritleri ve Video Kasetleri, 7. Asetat Setleri'nin okullarda bulunma frekans ve yüzdeleri bölgelere göre ve Türkiye geneline göre hesaplanmış ve Tablo 13'e yerleştirilmiştir. Tabloda yer alan değerler incelendiğinde Türkiye genelinde okulların %59'unda bu ekipmanların olduğu belirtilmiştir; %41'inde ise bu ekipmanlar bulunmamaktadır. Bu grupta yer alan ekipmanlarla özellikle laboratuvar çalışmaları sırasında yapılamayan deneylerin yerine görsel araçlar kullanılarak derslerin desteklenmesi sağlanmaktadır. Bu ekipmanların olmaması laboratuvar çalışmalarının yapılmasında bir engel teşkil etmeyeceği söylenebilir.

Tablo 13. B Grubunda Yer Alan Laboratuvar Ekipmanlarının Okullarda Bulunma Frekans ve Yüzdeleri

| B | 1.Bölge | | 2.Bölge | | 3.Bölge | | 4.Bölge | | 5.Bölge | | 6.Bölge | | 7.Bölge | | Türkiye | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gr. | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | 16 | 53.3 | 5 | 45.5 | 2 | 18.2 | 9 | 45 | 7 | 35 | 8 | 57.1 | 4 | 30.8 | 51 | 42.9 |
| 2 | 23 | 76.7 | 9 | 81.8 | 9 | 81.8 | 14 | 70 | 16 | 80 | 10 | 71.4 | 8 | 61.5 | 89 | 74.8 |
| 3 | 16 | 53.3 | 4 | 36.4 | 1 | 9.1 | 5 | 25 | 6 | 30 | 10 | 71.4 | 7 | 53.8 | 49 | 41.2 |
| 4 | 30 | 100 | 11 | 100 | 10 | 90.9 | 18 | 90 | 19 | 95 | 13 | 92.9 | 11 | 84.6 | 112 | 94.1 |
| 5 | 16 | 53.3 | 5 | 45.5 | 2 | 18.2 | 4 | 20 | 7 | 35 | 7 | 50 | 3 | 23.1 | 44 | 37 |
| 6 | 19 | 63.3 | 5 | 45.5 | 4 | 36.4 | 8 | 40 | 11 | 55 | 8 | 57.1 | 3 | 23.1 | 58 | 48.7 |
| 7 | 24 | 80 | 9 | 81.8 | 7 | 63.6 | 16 | 80 | 15 | 75 | 11 | 78.6 | 7 | 53.8 | 89 | 74.8 |
| Ort | 20.5 | 68.5 | 6.8 | 62.3 | 5 | 45.4 | 10.6 | 52.8 | 11.6 | 57.8 | 9.6 | 68.3 | 6.2 | 47.2 | 70. | 59 |

1. Projeksiyon makinesi, 2. Video TV, 3. Bilgisayar, 4. Tepegöz, 5. Slayt makinesi, 6. Slayt-Film Şeritleri Video Kasetleri, 7. Asetat Setleri

C grubunda bulunan laboratuvar araçlarının; 1. Laboratuvar kullanım kılavuzu, 2. Yangın söndürücü, 3. Ecza dolabı, 4. Hazırlık odasında telefon, 5. Damıtık su cihazı, 6. Göz yıkama cihazı, 7. Etüv, 8. Soğutucu, 9. Desikatör (kimyasal maddeleri

nemden korumak için), 10. Duvar termometresi, 11. Barometre, 12. Duvar saati, 13. Temizlik malzemeleri (sabun, kağıt havlu vs.), 14. Laboratuvarlarda dikkat edilmesi gereken kurallar (rahat görülebilecek bir yerde olmalı), 15. Laboratuvar kullanım planı, 16. Dolaplara asılı resimli, malzeme listesi, 17. Duvara monteli kalem açar, 18. Uyarı işaretleri levhası (rahat görülebilecek bir yerde olmalı) ve 19. Çevre torbası ( kağıt, plastik, cam gibi geri dönüşümlü atıklar için) tümü değerlendirildiğinde Türkiye genelinde okullarda bulunma oranının %34.8 olduğu görülmektedir. Bu grupta yer alan araçların bir kaçı (Laboratuvar kullanım kılavuzu (%74.8), laboratuvarlarda dikkat edilmesi gereken kurallar (%54.6), laboratuvar kullanım planı (%54.6), dolaplara asılı resimli malzeme listesi (%47.1), uyarı işaretleri levhası (%18) laboratuvar çalışmalarının planlı yapılması ve düzeni konusunda zümre öğretmenleri tarafından hazırlanması gereken araçlardır. Öğretmenlerin "Yeterli araç gereçlerin olmadığı durumlarda var olan gereçlerle deneyi tasarlayabiliyor musunuz" sorusuna öğretmenlerin %11'inin nadiren ya da hiçbir zaman seçeneğini işaretlemeleri hem alternatif deney tasarlamak konusunda eksikliklerini belirtmekte hem de bu eksikliklerinin giderilmesi konusunda çaba sarf etmediklerini göstermektedir. Laboratuvarla ilgili hizmet içi kursa katılmak istemeyenlerin oranının % 27,7 olarak belirlenmesi de bu çabanın az olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 14'te C grubunda yer alan laboratuvar araçlarının bölgelerde ve Türkiye genelinde bulunma frekans ve yüzdeleri verilmiştir. C grubunda yer alan birkaç araç; yangın söndürücü (%42.9), ecza dolabı (%31.1), hazırlık odasında telefon (%8.4), göz yıkama cihazı (%3.4), Desikatör (kimyasal maddeleri nemden korumak için) (%2.5), çevre torbası (%35.3) laboratuvar çalışmalarının güvenliği ve temizliği için bulunması gereken araçlardır. Bu araçların okullarda oldukça az bulunması laboratuvar çalışmalarının gerektiği sıklıkta yapılmasının engelleri arasında kabul edilebilir.

Tablo 13. C Grubunda Yer Alan Laboratuvar Araçlarının Bölgelerde ve Türkiye Genelinde Bulunma Frekans ve Yüzdeleri

| C | 1.Bölge | | 2.Bölge | | 3.Bölge | | 4.Bölge | | 5.Bölge | | 6.Bölge | | 7.Bölge | | Türkiye | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| gr. | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1 | 27 | 90 | 8 | 72.7 | 11 | 100 | 15 | 75 | 18 | 90 | 11 | 78.6 | 10 | 76.9 | 100 | 84 |
| 1 | 25 | 83.3 | 8 | 72.7 | 8 | 72.7 | 13 | 65 | 17 | 85 | 9 | 64.3 | 9 | 69.2 | 89 | 74.8 |
| 2 | 18 | 60 | 5 | 45.5 | 2 | 18.2 | 6 | 30 | 8 | 40 | 6 | 42.9 | 6 | 46.2 | 51 | 42.9 |
| 3 | 12 | 40 | 3 | 27.3 | 2 | 18.2 | 6 | 30 | 5 | 25 | 6 | 42.9 | 3 | 23.1 | 37 | 31.1 |
| 4 | 5 | 16.7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 10 | 0 | 0 | 2 | 14.3 | 1 | 7.7 | 10 | 8.4 |
| 5 | 6 | 20 | 1 | 9.1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 20 | 4 | 28.6 | 1 | 7.7 | 16 | 13.4 |
| 6 | 1 | 3.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 21.4 | 0 | 0 | 4 | 3.4 |
| 7 | 2 | 6.7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 14.3 | 1 | 7.7 | 5 | 4.2 |
| 8 | 5 | 16.7 | 0 | 0 | 1 | 9.1 | 0 | 0 | 1 | 5 | 3 | 21.4 | 1 | 7.7 | 11 | 9.2 |
| 9 | 1 | 3.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 14.3 | 0 | 0 | 3 | 2.5 |
| 10 | 27 | 90 | 7 | 63.6 | 9 | 81.8 | 14 | 70 | 16 | 80 | 10 | 71.4 | 11 | 84.6 | 94 | 79 |
| 11 | 17 | 56.7 | 6 | 54.5 | 6 | 54.5 | 12 | 60 | 13 | 65 | 10 | 71.4 | 9 | 69.2 | 73 | 61.3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12 | 12 | 40 | 3 | 27.3 | 3 | 27.3 | 5 | 25 | 11 | 55 | 7 | 50 | 5 | 30.8 | 45 | 37.8 |
| 13 | 25 | 83.3 | 8 | 72.7 | 9 | 81.8 | 15 | 75 | 14 | 70 | 10 | 71.4 | 10 | 76.9 | 91 | 76.5 |
| 14 | 21 | 70 | 4 | 36.4 | 6 | 54.5 | 11 | 55 | 10 | 50 | 8 | 57.1 | 5 | 38.5 | 65 | 54.6 |
| 15 | 22 | 73.3 | 6 | 54.5 | 8 | 72.7 | 8 | 40 | 10 | 50 | 5 | 35.7 | 6 | 46.2 | 65 | 54.6 |
| 16 | 18 | 60 | 4 | 36.4 | 7 | 63.6 | 8 | 40 | 10 | 50 | 5 | 35.7 | 4 | 30.8 | 56 | 47.1 |
| 17 | 1 | 3.3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 14.3 | 1 | 7.7 | 4 | 3.4 |
| 18 | 10 | 33.3 | 1 | 9.1 | 2 | 18.2 | 5 | 25 | 5 | 25 | 1 | 7.1 | 1 | 7.7 | 25 | 21 |
| 19 | 11 | 36.7 | 4 | 36.4 | 6 | 54.5 | 6 | 30 | 7 | 35 | 4 | 28.6 | 4 | 30.8 | 42 | 35.3 |
| Ort | 12.6 | 42 | 3.2 | 29 | 3.6 | 33 | 5.8 | 29.2 | 6.9 | 34 | 5.2 | 37.2 | 4.1 | 31.5 | 41.3 | 34.8 |

**Sonuç ve Öneriler**

İlköğretim okullarındaki fen laboratuvarlarının durumunu tespit etmek ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları aşağıda özetlenmiştir:

1. Fen Bilgisi derslerinde sınıfta ya da laboratuvarda yapılan etkinlikler dikkatli bir şekilde ve öğretmen denetiminde yapılmasına rağmen kazalarla karşılaşmak olasıdır. Bu nedenle koruyucu gözlükler yangın söndürme cihazı, ilk yardım dolabı gibi donanımların her laboratuvarda bulunması zorunludur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre özellikle güvenlik için laboratuvarlarda bulunması zorunlu olan araç ve donanımların gerek bölgelerde gerekse Türkiye genelinde oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Okullarımızın çok az bir bölümünde tam teşekküllü bir laboratuvardan söz etmek mümkündür. Laboratuvarların büyük bir bölümünde farklı gruplarda farklı araç gereç eksikliği bulunmaktadır. Laboratuvar donanımlarından en önemlisi olan laboratuvar masasının Türkiye genelinde okullarda bulunma yüzdesi (%84) ile laboratuvar çalışmalarının yapılma yüzdesinin (%80) birbirine yakın olması ilköğretimin ikinci kademesinde bulunan fen bilgisi laboratuvarlarının fiziki koşullarının ve donanımının eksik oluşunun laboratuvar çalışmalarının gerçekleştirilmemesindeki en önemli etkenlerden biri olduğunu düşündürmektedir. Fen derslerinde yapılan laboratuvar uygulamalarını öğretmenlerin %40'nın gösteri deneyi olarak gerçekleştirmesi de laboratuvar malzemeleri bulunsa dahi malzemelerin grup deneylerini gerçekleştirecek yeterlikte olmadığını göstermektedir.

Gösteri deneyleri ile fen dersinin bazı amaçları gerçekleştirilmiş olsa bile öğrencilerin el becerilerinin gelişmesine, bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesine bilim insanları olma yolunda öğrencileri özendirmeye fazla katkı sağlamadığı da açıktır.

2. İlköğretimin ikinci kademesinde görev yapan yöneticilerin fen bilgisi laboratuvarları uygulamalarına ilişkin tutumlarının uygulamaların gerçekleştirilmesinde etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenler okul yöneticilerini laboratuvar çalışmaları konusunda yöneticilerin kendilerini değerlendirdiklerinden daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerinin aynı zamanda laboratuvar çalışmalarını yararından çok yapılması gereken bir görev olarak algılamaları laboratuvar çalışmaları ile ilgili tutumlarına da yansımaktadır.

3. Laboratuvarda yapılan deneylerin öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlaması ve bilimsel çalışmalara ilişkin merak uyandırması beklenir. Ancak, bu konuda da öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında büyük farklarla karşılaşılmaktadır. Öğrenciler deney yapmayı sevdiklerini belirttikleri halde bu deneylerin bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlamadığını, bilimsel konularda merak uyandırmadığını belirtmektedirler. Buradan yola çıkarak yapılan deneylerin büyük oranda gösteri deneyi olduğunu, yeteri sıklıkta yapılmadığını ve yapılsa bile öğrencilerin aktif olmadıklarını söylemek mümkündür.

4. Hem öğretmenler hem de yöneticiler laboratuvar çalışmalarının mutlaka yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Laboratuvar çalışmalarının yapılamamasının en önemli üç nedeni arasında sınıfların kalabalıklığı, ders saatlerinin azlığı, müfredatın yoğunluğu öne çıkmaktadır.

5. Okullarında bulunan laboratuvarların yeterli olup olmadığı konusunda öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri arasında oldukça büyük farklar görülmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler laboratuvarları daha yetersiz bulurken yöneticiler daha yeterli kabul etmektedirler. Bu durum zümre başkanı öğretmenlerin okullarındaki bir çok donanım ve araç gereç konusundaki belirttikleri eksikliklerle örtüşmektedir. Ayrıca yöneticilerin laboratuvarlardaki eksikliklerinin iletilmesine ilişkin okul yönetiminin sergilediği çaba konusunda Fen Bilgisi öğretmenlerinden farklı düşünmeleri yöneticilerin laboratuvarları yeterli bulmasından kaynaklanabilir. Bu durumda okul müdürlerinin de bu alanda bilgilendirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır

6. 2005-2006 Öğretim yılında pilot okulların 6. sınıflarında uygulamaya konan Fen ve Teknoloji programının temel unsurlarından birisi laboratuvarda yapılan deneylerdir. Programda laboratuvar uygulamalarının öneminden sık sık söz edilmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre mevcut laboratuvarlar ile bu amaçların gerçekleştirilebileceğini düşünmek çok güçtür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir an önce mevcut laboratuvarların iyileştirilmesini sağlama ve laboratuvarı olmayan okullara laboratuvar kurma çalışmalarını başlatması gerekmektedir.

7. Bu çalışmada gözden kaçırılmaması gereken en önemli noktalardan biri çalışmanın sadece laboratuvarı olan okullarda gerçekleştirildiğidir. Laboratuvar donanımı, araç gereç ve malzemeleri belli bir oranda olduğu halde deneyleri gerçekleştirmede nicelik ve nitelik açısından bu denli sorunla karşılaşılması laboratuvarları olmayan okullarda fen bilgisi derslerinde deneylerin hemen hemen hiç gerçekleştirilemediği yargısına ulaştırmaktadır. Laboratuvar, araç gereç ve diğer donanımlara sahip olmayan okulların saptanması ve bu okullarda yaşanan sorunlar bir başka çalışmanın konusu olarak önerilebilir.

**Kaynakça**

NAKHLEH, M.B.,&Krajcik, J.S.,(1991). *"The effect of level of information as presented by different technology on students' understanding of acid, base, and pH concepts*." Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Lake Geneva, WI (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347 062).

NAKHLEH, M.B., (1994). *Chemical Education research in the Laboratory Environment. How can research uncover what students are learning?*.Journal of Chemical Education, Vol 71, No 3: pp.,201-205.

EKİCİ, T., EKİCİ, F.ve TAŞKIN, E., (2002). Fen Laboratuvarlarının İçinde Bulunduğu

Durum, V. Fen Bil. ve Matematik Eğt. Kongresi, 16-17 Eylül 2002, ODTU, Ankara.

ORBAY, M., ÖZDOĞAN, T., ÖNER, F., KARA, M., GÜMÜŞ, S., (2003). *"Fen Bilgisi*

*Laboratuvar Uygulamaları I-II Dersinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri"*. Milli Eğitim Dergisi Sayı 157.

http://efdergi.yyu.edu.tr *"Bilgisayar Destekli ve Fen Bilgisi Laboratuvarında Yapılan Gösterim Deneylerinin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarısı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi"* Özcan Erkan AKGÜN 18 Ocak 2006.

www.egitek.meb.gov.tr/dersdesmer/dersdestek *"Fen Laboratuvarları Kılavuzu"* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Milli Eğitim Bakanlığı 22 Mart 2004

www7.nationalacademies.org *"High School Science Laboratories: Presentation to The*

*National Academies Board on Science Education High School Labs Study"* HALBROOK, A., June 4, 2004

www.egitek.meb.gov.tr/dersdesmer/dersdestek *"İlköğretim Laboratuvarlarında Bulunması Gereken Donanım, Araç-Gereç Ve Malzemelerin Listesi"* 12 Nisan 2004

http://iogm.meb.gov.tr "*İlköğretimde Fen bilgisi öğretimi İlköğretimde etkili öğretmen ve öğrenme el kitabı"*., Fitnat KAPTAN & Hünkar KORKMAZ,. 18 Mayıs 2003

# PHYSICAL CONDITION OF SCIENCE LABORATORY AND OPINIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND ADMINISTRATORS RELATED TO LABORATORY APPLICATIONS

**Esma BULUŞ KIRIKKAYA***

**Belgin TANRIVERDİ****

**Abstract**

The purpose of this study is to investigate of the adequacy of materials and equipments in laboratories and opinions of teachers, students and administrators related to laboratory application. The research is conducted at 119 secondary schools in Turkey including science laboratories in 2004-2005 education term. The population of this research is the teachers, administrators, students and the head of science department of these schools. 305 administrators, 325 science teachers, 1493 students and 119 head of the science department are questioned in this study.

It has been established that materials and equipments in laboratory are inadequate in all country. The inadequacy of laboratories is one of the main reasons which causes laboratory studies are not practised. Laboratory studies are generally done as demonstration experiments not group studies, which means students are passive learners and cannot develop scientific thinking skills. Besides both teachers and administrators have same sight related with necessary of laboratory applications.

**Key Words:** Science laboratory, primary school education, science experiments

* Assistant Dr. Kocaeli University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

** Assistant Dr. Kocaeli University Faculty of Education Department of Educational Sciences.

# KUANTUM PARADİGMASININ EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI

**Burhan AKPINAR***

**Kamil AYDIN****

**Özet**

Bu çalışmada, Kuantum paradigmasının eğitim programlarına yansımaları tartışılmıştır. Newton ve Pozitivist felsefenin eleştirisi üzerinden yürütülen tartışmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Kuantumu referans alan bir eğitim programında önceden belirlenen hedeflerin yerini, çoklu ve olasılıklı hedefler almaktadır. İçerik, kanıtlanmış ve akla dayalı, nesnel muhteva yanında, kanıtlanmış olanla olmayanın birlikte yer aldığı ve bireyin ilgi alanına giren her şeyden oluşur. Eğitim durumu, öğretim yerine, aktif birey varsayımına dayalı olup öğrenmeye odaklıdır. Ölçme yaklaşımı ise, bağlamsal ve nitel karakterli olup gözlemci, gözlenen ve aracın bütünlüğüne dayalıdır.

Çalışmada ayrıca, Kuantuma dayalı eğitim programının bireye, yaşamın karmaşıklığı ile baş etme, özgür algı, derin anlama, yaratıcılık ve esneklik konularında avantajlar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Kuantuma dayalı bir programın uygulanmasının, karmaşa ve nesneleri yadsımaya yol açabilme, akıl ile bilime karşı güvensizlik doğurabilme ve hurafelerin program içeriğine sızmasına neden olabilme gibi çeşitli riskleri de beraberinde getirebilme olasılığı dikkat çekmiştir. Çalışma sonunda Kuantum paradigmasının taşıdığı risklere rağmen, eğitime yeni açılımlar sağlama potansiyeli taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler**: Kuantum paradigması ve eğitim programları, kuantum öğrenme, kuantum ve eğitim, kuantum, newton ve pozitivizm

## Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimdeki nitelik sorunlarının büyük oranda eğitim programlarından kaynaklandığı varsayımından hareketle, 2004 yılında ilköğretimden başlamak üzere programlarda "reform" olarak nitelendirdiği değişimler gerçekleştirmiştir. Bir yıllık pilot uygulama sonrasında yeni programlar, 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde uygulamaya konulmuştur. Bugün itibarıyla ilköğretim 1-7. sınıfları kapsayan yeni programların, aşamalı olarak ortaöğretimi de kapsaması planlanmaktadır.

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ELAZIĞ
** Bilim Uzmanı; Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, ELAZIĞ

Çok önemli değişiklikler öngören yeni programların referans aldığı noktalardan birisi de, bilim felsefesi olarak Newton yerine Kuantum paradigmasını esas almasıdır. Bu değişiklikte, MEB'in eski programların başarısızlığında Newton'cu yaklaşımı bir etken olarak görmesi etkili olmuştur. MEB'e göre eğitimde yaşanan sorunların bir kısmı, eski ilköğretim programlarının dayandığı Newton ve Pozitivist felsefe ile Davranışçı öğrenme yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Nitekim yeni programların geliştirilme sürecinde önemli rol üstlenenlerden birisi olan Selçuk'a (2004) göre, Newton'cu yaklaşımla uyumlu, sistematik ve sürdürülebilir bir öğrenme ve tutarlı birey yetiştirilmesi söz konusu değildir. Bütünü parçalara ayırarak analiz eden ve katı bir neden-sonuç ilişkisine dayalı, doğrusal, tekçi, kaba ve indirgemeci olan Newton'cu bilim anlayışı, eğitimde ezberci, doğrusal ve öğretmen merkezli bir anlayışa yol açmıştır. Çözüm, Kuantum paradigması ve Bilişsel-Yapılandırmacı teoriye geçiştir. Böylece, Kuantumcu paradigma çerçevesinde programlarda sadece "siyah-beyaz seçenekler" gibi ikili bakış açısı yerine, "gri"nin tonlarına da fırsat tanıyan, çoklu bakış açısı, çoklu sebep-sonuç ilişkisine de yer verilecektir. Bu yolla sorgulayıcı, çoğulcu ve esnek bir zihniyete sahip bireyler yetiştirilmesi benimsenmiştir (Şahin, 2004; Mestçi, 2004; http://www.egitimsen.org.tr).

Newton'cu anlayışa dayalı ve Pozitivist karakterli eğitim programlarının eleştirilmesinin bir nedeni de, bunların salt olarak "aklı" esas almasıdır. Sınanamayan ve doğrulanamayan her düşünceyi ideolojik ve bilim dışı sayan (Şişman, 1999) bu anlayışa dayalı eğitim programlarıyla, yaratıcı bireyler yetiştirmek mümkün olamamıştır. Özden (1999, 20), bu sorunu, "programlar mevcut haliyle etkisizdir ve düşünmeyi engellemektedir" biçiminde dile getirmiştir. Türer (2006) ise, Pozitivist akla dayalı anlayışın eksikliğini şu şekilde ifade etmektedir: "Akıl, toplayıcıdır, yaratıcı değildir. Akla dayalı bir programın içerik olarak seçtiği bilimi, ispatlanmış olanlarla sınırlayıp, diğerlerini dışlaması doğru değildir. Bilimin henüz ispatlanmamış bile olsa karşıt görüşlere de ihtiyacı vardır." Nitekim ispatlanmış olanla, henüz ispatlanmamış olana birlikte yer veren Kuantum paradigması, bu sorunu, olayların tüm olasılıklarının üst üste binmiş şekilde, bir arada ve birlikte çok boyutlu olarak ele alarak aşmaya çalışır. Bu bakış açısı, eğitime özellikle yaratıcılık açısından büyük avantaj sağlar.

Eğitim programları bağlamında Newton ve Pozitivist felsefenin eleştirilen bir başka noktası da, epistemolojik bakış açısıyla ilgilidir. Bilginin oluşumunu bireyin dışında nesnel olarak kabul eden ve ele aldığı olay ve olguları birbirinden bağımsız olarak inceleyen bu yaklaşım, bir taraftan bireyin algılama ve anlama kapasitesini sınırlarken, diğer taraftan da bireyi, öğrenme-öğretme sürecinin "edilgen bir izleyicisi" (Atay, 2003, 4) konumuna indirgemiştir. Bunun sonucunda, eğitimde uzun yıllar yoruma yer vermeyen, düşünce ve duyguları dikkate almayan, öğretmen ve konu merkezli mekanik bir anlayış egemen olmuştur. Bilgilenme sürecinde nesnellik yerine öznelliği ön plana çıkaran Kuantum paradigması, bu süreçte temel sorumluluğu bireye yükleyerek, onu sürecin aktif öznesi konumuna yükseltir. Böylece, öğretmen ve konu merkezli program anlayışı yerini öğrenen merkezli bir program yaklaşımına terk eder.

Newton felsefesinin önemli bir diğer sorunu da, olay ve olguları anlamlandırmadaki tekli bakış açısıdır. Bu yaklaşımın öğrenme-öğretme sürecinde bireylerde düşük sorun çözme becerisine yol açtığı, özgür düşünmeyi engellediği, özgüveni zedelediği ve olumsuz yaşam becerilerine yol açtığı belirtilmektedir. Bu konuda Titiz (2004, 20), daha da ileri giderek, toplumdaki zıtlaşma ve kutuplaşmanın faturasını da "kendi doğrularını belletmeye ve onun karşıtlarını reddetmeye dayalı eğitim sistemi" adı altında, bir anlamda bu anlayışa yüklemektedir. Benzer şekilde Gündoğdu (2004, 5) da, tekli bakış açısının toplumda zıtlaşma ve kutuplaşmayı doğurduğunu ifade etmektedir.

Ancak, Türk Eğitim Sisteminde (TES) ağırlıklı olarak eğitim programlarıyla ilgili görünen bu sorunların çözümü gerçekten Kuantum paradigması mıdır? Ya da eğitim programlarıyla ilgili yaşanan sorunlardan Newton ve Pozitivist felsefe mi sorumludur? Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde, MEB'in ilköğretim programlarında Newton eleştirisi üzerinden Kuantum'a geçiş biçiminde gerçekleştirdiği değişimin, yeni açılımlar sağlama potansiyeli yanında, önemli riskler de taşıdığı göze çarpmaktadır. Bunların başında, Kuantum anlayışıyla birlikte gündeme gelen belirsizlik ve olasılıklı yaklaşımın, programların hedef ve içerik boyutlarına yansımasının giderek eğitimde keşmekeşe yol açabileceği ifade edilmektedir. Yine bu anlayışa dayalı "her şey olur/olabilir" (Aydın, 2006) yaklaşımının, olay ve olguları anlamlandırmada bilimsel belirsizlik ve kişilik oluşumu ile ahlak anlayışında şüphelere neden olabileceği (Karakaya, 2003, 69) belirtilmektedir. Kuantumun programlara yansımasında belki de en korkulması gereken şey, içerik seçimindeki akıl ve bilimsellik süzgeçlerinin delinmesiyle, hayal ve sezgi ürünü fikirler yanında, sapkın fikirlerin de program içeriğine sızması olasılığıdır. Göreceliliği ve öznelliği öne çıkaran Kuantuma dayalı eğitim programlarının uygulanmasının ontolojik anlamda nesnelerin reddine (nihilizm) gidebileceği de (Aydın, 2006) olasılıklar arasındadır.

Bu durumda yapılması gereken, Feyarebent'in (aktaran Türer, 2006), "her kültür ve ulus kendi özel gereksinimlerini karşılayacak bir bilim kurabilir" görüşünden hareketle, mevcut kuramların her birinin kültürümüze, sosyal ve ekonomik koşullarımıza uygun olan taraflarından yararlanmanın yollarını aramak olmalıdır. Bunu yaparken, yeni paradigmaları kendi çerçeveleri içinde anlamak, tartışmak ve uygulamak yerine, kendi bağlamlarından koparark ele alma hatasına düşülmemelidir (Gülpınar, 2005, 275). Ayrıca kuramları birbirinin alternatifi olarak görmek yerine, bunları, TES'de yaşanan sorunların aşılmasına olası katkıları bağlamında, önyargısız ve bütün boyutlarıyla analiz eden bir yol takip edilmelidir. Böyle bir yaklaşım, eğitimde yaşanan sorunların aşılmasına katkı sağlama yanında, yeni ilköğretim programlarının daha iyi anlaşılmasına da önemli katkılar sağlayabilir.

**2. Kuantum Kavramı**

Kuantum nedir? Kuantum, tek elektron demektir. Birçok elektrona ise kuanta denir. Bir elektron, hem dalga hem de parçacıktır. Çekirdeğin etrafında devamlı bir dalga halinde dolaşır ve her noktada bulunabilir (Puk, 2003). Kuantum, ikili özellik gösteren, statik olmayan bir şeyi anlatır. Bir şeyin iki farklı gerçeklikte tezahür edebildiğini ifade eder (Emir, 2004). Buna göre, evreni anlamada mutlak ve statik bir doğru anlayışı ile tekli bakış açısı olamaz.

Kuantum ve Newton fiziğinin farkı nedir? Olay ve olguları anlamlandırmada makro evrenden (boyut> $10^{-5}$m) hareket eden fiziğe Newton'cu yaklaşım (klasik fizik) denilir. Bu yasaların çoğu Galileo, Keppler ve Newton tarafından ortaya konmuştur. Makro evrende olaylar kesin, sürekli ve durağandır. Mikro evreni (boyut < $10^{-5}$m) yöneten yasaları konu alan fiziğe ise Kuantum yaklaşımı denir. Kuantum yaklaşımında Planck ve Einstein gibi bilim adamları öne çıkmaktadır. Kuantum yaklaşımının yoğunlaştığı evren, görünmez doğa olan atom-altı parçacıklar ve DNA şifreleridir. Mikro evrende madde (kütle) süreksiz, kesikli, yani kuantize şekildedir. Kuantumda madde denilen şey, bir tür olasılıklar demetidir. Bazen dalga ve bazen de tanecik gibi davranır. Ancak ya biri ya da öteki duruma hâkimdir, ikisi aynı anda var olamaz (Erol, 2007; Erkan, 2007). Buna göre, maddi evren olasılıklı ve süreksiz olduğundan gerçekliğin tek kaynağı olamaz.

Kuantum teorisi çeşitli temel taşlarından oluşur. Bunlardan birisi "Heisenberg'in Belirsizlik Yasası'dır." Buna göre, mikroskobik bir parçacığın momentumu (kütle x hız) ve konumunu (yerini) aynı anda belirleyecek bir ölçme aracı ve yöntemi geliştirilemez. Kuantumun bir diğer yasası, olayların incelenmesinde kompleks yapıda ve bir olasılık denklemi olan "Schrödinger Dalga Denklemidir." Buna göre, bir parçacığın uzay bölgesinde bulunması ancak olasılıkla bellidir. Parçacığın konumu için kesin koordinatlar verilemez. Oysa Newton fiziğinde olayların kesinliği söz konusu olup, evrende her olayın öncesi ve sonrası fizik yasaları ile bulunabilir anlayışı egemendir (Şahin, 2004; Türer, 2006). Kuantum teorisinin önemli bir ayağı olan "Bütünsellik" ise, evrenin bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini belirtir. Yani bir şeyin varlığının, onun tüm çevresine bağlı olma durumuna denir. Bohr'a göre, yalıtılmış parçalar birer soyutlamadır ve özellikleri tanımlanamaz. Onlar, ancak atom-altı parçacıklarla, insanla ve diğer sistemlerle giriştikleri etkileşim aracılığı ile gözlenebilir. Bu gözlemde, gözlemci, gözlenen ve gözlem aleti birbiriyle bir bütünlük oluşturur (http://turkdetay.com). Evren, bütünsel birliğin farklı bölümleri arasında meydana gelen karmaşık bir ilişkiler setidir. Evrensel gerçeklik, dinamik, birbirine bağlı ve bölünemeyen bir bütünlüktür (Emir, 2004).

Kuantum teorisini daha iyi anlamak için bazı prensiplerden söz edilebilir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir: Yaşam karmaşıktır, belirsizdir, öngörülemezdir ve bazen sezgilere terstir. Yaşamın temel taşları gözle görülemez. Gerçeklikte çeşitlilik vardır (Puk, 2003).

Kuantumun gerçeklik algısı olan olasılık, görecelilik ve belirsizlik durumları Postmodernizme de zemin oluşturmaktadır. Dolayısıyla Kuantum ve Postmodernizmin göreceli doğasının eğitim programı açısından anlamı şu şekilde ifade edilebilir: Program hedefleri önceden kesin şekilde belirlenemez. Ancak olasılıklara dayalı olarak belirlenebilir. Her zaman ve her yerde geçerli evrensel bir program anlayışı olamaz. Eğitim programı, kendisini ortaya çıkaran çeşitli sosyal, tarihi, kültürel vb. koşullardan soyutlanarak belirlenemez. Bütünselliğe göre ise, birey ve ortamdan bağımsız nesnel bilgi anlayışı kabul edilmez ve insan davranışları tek başına anlam ifade etmeyebilir. Bunun için bilgi ve davranışların hangi durum ve yerlerde meydana geldiğinin; diğer durum ve davranışlarla ilişkilendirilerek anlaşılması gerekir (Ekiz, 2006, 32).

Konunun daha iyi anlaşılması için Newton ve Pozitivist felsefe ile Kuantum paradigmalarının çeşitli özelliklere göre karşılaştırılması yarar sağlayabilir. Buna yönelik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1:** Kuantum ve Newton kuramlarının çeşitli özelliklere göre karşılaştırılması

| Özellik | Newton ve Pozitivist Felsefe | Kuantum Paradigmas› |
|---|---|---|
| İncelenen olay, olgu ve madde | Süreklilik, kesinlik ve belirlilik | Kesikli, parçalı yapı ve süreksizlik |
| Bilim anlayışı | Deney ve gözleme dayalı, rasyonel, mutlak ve birikimsel | Deney, gözlem, hayal gücü ve sezgi. Yorumsal ve yargısal |
| Bilimsel içerik | Kanıtlanmış, nesnel, durağan ve genellenebilir | Kanıtlanmış ve kanıtlanmamış içerik, öznel, durumsal ve bağlamsal |
| Zihin anlayışı | Doğanın gözlenmesi | Hayal ve sezgi gücü, yaratıcılık |
| İlişkili kuramlar | Davranışçılık, Pozitivizm ve Modernizm | Yapılandırmacılık, Postpozitivizm ve Postmodernizm |
| Gerçeklik kabulü | Tekli bakış açısı | Çoklu bakış açısı, zıtlıklar, çeşitlilik ve görecelilik |
| Gelecek anlayışı | Mevcuttan hareketle gelecek yordanabilir | Gelecek olasılıklı olarak yordanabilir |

### 3. Kuantum Paradigmasının Eğitim Programı ve Programın Temel Öğelerine Yansımaları

Bu başlık altında Kuantumu referans alan bir eğitim programının nitelikleri, Newton'cu ve Pozitivist felsefe ile karşılaştırmalı olarak ele alınarak tartışılmıştır. Bu tartışmada Kuantum paradigması, aralarındaki büyük benzerlikten dolayı zaman zaman Postpozitivizm ve Postmodernizm ve kısmen de Yapılandırmacılık ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Karşılaştırmada Newton'cu yaklaşım ise, Pozitivizm ve Davranışçı yaklaşımla ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

#### 3. 1. Kuantuma Dayalı Eğitim Programının Yapısı ve Tanımı

Bilim paradigması olarak Kuantumu temel alan bir program geliştirme çalışması, Newton ve Pozitivist yaklaşımı benimseyen bir program geliştirme çalışmasından daha sorunludur. Çünkü Kuantum paradigmasının her durum için geçerli önereceği en iyi yol ya da yollar yoktur. Nitekim böyle bir öneri, Kuantumun göreceli, belirsiz ve olasılıklı doğasına uygun düşmez. Bununla birlikte, Kuantum esaslarına göre düzenlenmiş bir programın genel özelliklerden söz edilebilir. Bunlardan birincisi programın temel eksenidir. Kuantumu referans alan bir eğitim programının temel ekseni, önceden belirlenmiş bir rota değil; öğrencinin ihtiyaçları, eğilimleri ve öğrenme stiline uygun olan esnek bir yoldur. Böyle bir programın tek bir başlangıç noktası ve izlenecek tek bir yolu olmadığı için, uygulanması mümkün olmayabilir. Bu durumda, Kuantumla bağlantılı olarak öğrencilerin çoğunun takip etmek isteyeceği genel bir yol çizilebilir. Bu yolun başlangıcı, genel bir çerçeve ya da bir bilgilendirme imajı olabilir. Örneğin eğitimli ve toplumca benimsenmiş bir insan profili, birçok öğrenci için programın genel çerçevesi olarak kabul edilebilir. Burada dikkat

edilmesi gereken nokta, bu genel rotanın temel ve değişmez eksen olarak görülmemesidir (Puk, 2003).

Kuantuma dayalı bir programın ikinci özelliği, "gerçeklik" anlayışıdır. Evrensel aklı kabul etmeyen ve akıl dışını tamamen dışlamayan Kuantum paradigmasının gerçeklik anlayışı, "mutlak ve tek doğru" olmayıp; "çoklu doğrular, durumsallık ve bağlamsallık" özelliğine sahiptir. Dolayısıyla evrensel bir program anlayışı kabul edilemez. Kuantumu referans alan bir program, deney ve zihin arasında kurulan bir dengeye dayalı (Türer, 2006) olup, bağlamsal niteliktedir.

Zihin süreciyle ilgili olan üçüncü özellikte, Kuantuma dayalı bir eğitim programı Newton'cu yaklaşımından önemli ölçüde ayrılır. Newton'cu zihin anlayışı, doğanın gözlenmesine dayalı olduğu için, buna dayalı program, zihinsel gelişime dayalı, açıklama ve öngörmelere odaklıdır. Kuantumcu anlayışta zihinsel işleyiş, duygusal ve sezgisel zeka ile çoklu zeka özelliklerinin gösterdiği zenginlik içinde ortaya konulan potansiyeldir. Dolayısıyla Kuantuma dayalı bir program, akıl yanında, duygu, yorum, düşünce, hayal gücü, sezgi ve yaratıcılığa da yer vermek durumundadır (Erkan, 2007).

Bilgi oluşumunda bireyin konumu açısından yapılan karşılaştırmada, bilgiyi durağan ve nesnel olarak kabul eden Newton'cu anlayışta, bilgi oluşumunun bireyin deneyimlerinden ayrı tutulduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrenci, denetim altına alınabilecek pasif bir izleyici olarak ele alınır ve öğretim sürecinde yorum ve duygularına fazlaca yer verilmez. Böyle bir programda önemli olan açıklama ve öngörmelerdir (Atay, 2003, 4). Oysa bilgiyi durumsal, dinamik ve öznel olarak kabul eden Kuantuma dayalı bir program, öğrenciye özgürlük, seçme ve tercih hakkı tanıma ve farklı beklentilere duyarlılık gibi işlevlere sahiptir (Şişman, 1999).

Birkaç genel özelliği ifade edildikten sonra, Kuantuma dayalı eğitim programı şu şekilde tanımlanabilir: "Tasarlanmış bir süreçte öğrenmeyi meydana getirmek ve kolaylaştırmak için uyarıcılar dizini meydana getirmektir". Öğrenme odaklı bu tanımda, öğretimin, programa göre ilerlemesi değil; öğrenme-öğretme sürecinin bir program ortaya çıkarması söz konusudur (Puk, 2003). Bu anlayış, program geliştirmeyi uygulamada ortaya çıkan durumlara dayandırmaktadır. Bu durum, program geliştirmenin, teorik bilgi ve deneyim yanında, uygulama epistemolojisi olarak adlandırılabilecek olan uygulama deneyimlerinden de yararlanmasını gerektirmektedir. Bu gereklilik, program işleticileri olarak başta öğretmen, okul yöneticisi ve müfettişler ile programdan etkilenmesi beklenen öğrenci ve velilerin de program geliştirmenin bir parçası haline getirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Böyle bir anlayışta öğretmen, programı uygulayan bir operatör ve teknik eleman değil; programın her boyutu ve aşamasının doğal bir parçasıdır.

### 3. 2. Kuantuma Dayalı Eğitim Programında Hedef

Newton'cu ve Pozitivist felsefeye dayalı eğitim programında hedefler, nihai gerçekliğe dayalı olarak, öngörülebilir, standart, objektif ve ölçülebilir olarak belirlenir. Bu anlayış, gerçekliğin kaynağı olarak görülen maddenin sürekliliğine (Ekiz, 2006, 9) ve insan davranışlarının gözlenebilirliği varsayımına dayanmaktadır. Kuantum paradigması, maddenin sürekliliğini kabul etmediği için, onu gerçeklik kaynağı

olarak görmez. Bundan başka Kuantum paradigması, bütünsellik ilkesinden hareketle insan davranışını onu oluşturan bağlamdan ayrı olarak ele almayı benimsemez. Dolayısıyla iki kuram arasındaki bu farklılıkların eğitim programında hedeflerin doğasına yansıması kaçınılmazdır. Bu farklılıklar, aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Eğitim programında hedefler, büyük oranda gelecekle ilgilidir. Kuantumda madde, süreklilik göstermediği ve kesikli olduğu için geleceğe yönelik yordama yapılamaz. Yapılsa bile, olasılıklı yordama yapılabilir. Dolayısıyla Kuantuma dayalı bir eğitim programında önceden öngörüye dayalı olarak kesin hedefler belirlenemez (Ekiz, 2006). Gelecek algısı olasılıklı olan Kuantumu referans alan bir programda hedefler, kesinlik bildiren ekler yerine "ebilir, abilir, olasılıkla, belki, muhtemelen" gibi eklerle bitmelidir (Puk, 2003). Ayrıca Kuantumun görecelilik doğası ve çoklu gerçeklik kabulü, hedeflerin çoklu, esnek ve olasılıklı olmasını gerektirir. Hedeflerin olasılıklı olmasını gerektiren diğer bir faktör de, eğitim programlarının aslında tasarı olması ve uygulamada ne kadar aksaklık olacağının önceden kestirilemez olmasıdır (Türer, 2006).

Hedeflerin çoklu ve olasılıklı olması, uygulamada çeşitli sorunlara yol açsa da, öğrenenlere, yaşam karmaşası ile baş edebilecek beceriler kazandırma, farklı ve yaratıcı düşünceyi destekleme ile bireyin gerçeklik imgesini sürekli eleştiriye açık tutma ve yeni açılımlara güdülemede önemli avantajlar sağlar. Bundan başka, çoklu ve olasılıklı hedeflerin, yaratıcılığı tetikleme ve bireyin gerçeklik algısına yeni boyutlar getirmede de önemli katkıları olabilir (Aydın, 2006). Hedeflerin esnek, çoklu ve olasılıklı olarak ifade edilmesinin diğer bir faydası da, bireysel farklılıkların korunmasına katkı sağlamasıdır.

Ancak hedeflerin olasılıklı ve göreceli doğasının anlamı, öğrencileri özellikle yapay olarak oluşturulmuş kaotik durumlara maruz bırakmak olarak anlaşılmamalıdır. Olasılıklı hedeflerden amaç, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyada mevcut olan belirsizliği daha anlaşılır hale getirmektir. Bunun için yaşamın karmaşıklığı ve belirsizliğinin hedefler bağlamında öğretime yansıtılması gerekir. Ancak her yaşam durumu ve bireye göre ayrı bir hedef belirlenmesi gerçekçi olmadığından, hedeflerle ilgili olarak bazı genellemelerin kabul edilmesi gerekebilir. Hatta hedef, makro evrenle ilgili ise, yani genel ve yüzeysel bir bakış açısını gerektiriyorsa, göreceli ve olasılıklı olarak ifade edilmesi her zaman ve durumda gerekmeyebilir. Çünkü Kuantum paradigmasındaki belirsizlik, büyük oranda mikro evrende etkilidir. Makro evrende belirsizlik çok küçük olduğu için hiçbir etkisi yok ve biz bunu doğal olarak algılamıyoruz (Erol, 2007). Hedeflerin olasılıklı doğası, eğitim programının esnek ve genel çerçeve niteliklerine sahip olmasını gerektirir.

Kuantuma dayalı programın olasılıklı hedef anlayışını, "hedefsizlik" olarak anlamak radikal bir bakış açısı olur. Böyle bir anlayış, toplumu tehlikeli sulara sürüklemek demektir. Nitekim 1971 yılında ABD Seattle'de "açık sınıf" biçiminde uygulanan; tüm otoritenin ortadan kaldırılması şeklindeki deneyim, büyük bir hüsranla sonuçlanmıştır. Buradan çıkarılan sonuçlara göre eğitimde hedef olmadığı zaman özdenetim kendiliğinden gelişmiyor, öğrenme ve sosyal bağlar zayıflıyor (Tarhan, 2004, 61). Amaçsız eğitimin olamayacağını M. de Montaigne (aktaran; Ergün, 1999, 31), şu şekilde ifade etmektedir: "Gidecek limanı olmayana hiçbir rüzgâr kar etmez".

### 3. 3. Kuantuma Dayalı Eğitim Programında İçerik

Kuantum paradigmasını dikkate alarak geliştirilen bir eğitim programında içerik, bir anlamda onunla etkileşime giren öğrenenin gerçeğidir. Kuantuma göre, programın bilim diye belirlediği içerik, öğrenen için sadece bir başlangıç olabilir (Puk, 2003). Öğrencinin öznel bir yaklaşımla bilgi ve gerçekliğini özgürce oluşturabilmesi için, program içeriği, hedefle ilgili konunun tüm ayrıntılardan değil; konuyla ilgili genel başlıklar niteliğindeki doğrulanabilir ve yanlışlanabilir, kanıtlanmış ve henüz kanıtlanmamış bilgilerden oluşturulmalıdır. İçeriğin bu esnek özelliği, yaratıcılık ve özgür düşünmenin geliştirilmesi açısından önemlidir. Kuantuma dayalı program içeriğinin anlamlı ve yaşamla ilgili (DePorter, vd., 1999'den aktaran; DePorter, 2003) özelliği, sarmal program ve modüler içerik düzenleme yaklaşımını düşündürmektedir.

Program içeriği, bilimsellik adına sadece aklı referans alan, ispatlanmış bilgiler ve somut gerçeklik ile doldurulduğunda, bununla etkileşime girmesi beklenen bireye hareket alanı bırakılmamış olur. Böylece, öğrenme-öğretme sürecindeki etkileşim, var olanı tanıma ve ezberleme ile sınırlı kalır ve bütüncül, sağlıklı bir algı mümkün olamaz. Hatta böyle bir süreç, "etkileşim"den çok "ileti" olarak değerlendirilebilir. Nitekim başkaları tarafından oluşturulmuş ve paketlenmiş kiralık kavramlar ile yaratıcı ve özgün düşünce ve bilgi üretilemez. Program içeriğini, bütün zamanlar için geçerli mutlak doğrular ile sınırlamak, sadece yaşanana bağlı kalmak ve teslimiyet olup, kendini tekrarlamak ve sonuçta kendini yinelemektir (Türer, 2006).

Kuantuma dayalı bir eğitim programının göreceli ve olasılıklı hedefine uygun içeriğin de çok odaklı olması beklenir. Bu durum içerikte, somut ve niceliksel bilgiler yanında soyut ve sezgisel bilgilere de yer verilmesini gerektirir. Böylece öğrenen, gerçekliğini çoklu olarak gerçekleştirebilir. Bunun anlamı, içeriğin tamamen nesnellikten uzak, göreceli bir anlayışla oluşturulması ve her şeye yer vermek değildir. Böyle bir yaklaşım, eğitimi çatışma ve çelişkilerin arenasına dönüştürebilir (Aydın, 2006). Dolayısıyla gerçekliği bütünsel olarak gören Kuantuma göre, program içeriğinin oluşturulmasında "ya o ya bu" anlayışı yerine, "hem o hem bu" anlayışına dayalı, nesnel ve öznelliğin dengesini yansıtan bir yaklaşım benimsenebilir. Bu denge çok önemlidir. Çünkü program içeriğinin tamamen görecelilik esasına dayandırılması, içerikle etkileşime girmesi beklenen öğrencilerde nesneler dünyasını (makro evren) yadsımaya yol açabilir. Nesnel dünyanın reddi ise, giderek nihilizme yol açabilir. Ayrıca içeriğin her bireye göre değişmesi veya içeriğin fazla belirsiz ve göreceli olması, eğitim sürecinin en temel öğesi olan iletişimi olanaksızlaştırmakta ve her şeyin her anlama gelebileceğini ima eden bir keşmekeşe yol açabilir. Ancak içeriğin belirlenmesinde aklın dışını reddetmek de, bireyi, duyuların mahkumu yaparak, yüzeysel ve eksik bir algıya götürebilir. Bu durumda, Postmodernistlerin ön plana çıkardığı nesnel doğrunun yerine, nesnellik ve öznelliği birlikte ele alarak, anlamı özneler arası nitelik ve etkileşime dayandıran hermönetik yaklaşım (yorumbilim) (Aydın, 2006; Şişman, 1999), bir ara formül olarak düşünülebilir.

### 3. 4. Kuantuma Dayalı Eğitim Programında Ölçme

Newton'cu, Pozitivist ve Davranışçı karaktere sahip geleneksel programlarda kullanılan ve bilginin nesnelliğine dayalı niceliksel ölçme anlayışı, Kuantumcu programın doğasına uygun değildir. Kuantum ve buna paralel yaklaşımlarda (Yapılandırmacılık, Çoklu Zeka Kuramı, Beyin Temelli Öğrenme vb.) öğrenme, salt gözlenebilir ve ölçülebilir bir özellik olarak ele alınmaz ve salt niceliksel boyuta indirgenmez. Bu yaklaşımlarda öğrenme, gözlenemeyen (örtük) ve gözlenen (performans) boyutlarıyla birlikte ele alınır. Eğitimde mevcut olan öğrenmenin gözlenebilir ve ölçülebilirliği varsayımı, aslında Davranışçı psikoloji ve Pozitivist felsefeden kaynaklanmaktadır. Bu bir anlamda eğitim ve psikoloji gibi disiplinleri bilimselleştirme çabası olarak da görülebilir.

Kuantuma dayalı bir programın ölçme yaklaşımının Newton'cu yaklaşımdan farklı olmasının bir diğer nedeni de, "bütünsellik" ilkesidir. Buna göre insan davranışı meydana geldiği bağlamdan ayrı olarak ölçülemez. Kuantum, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, ölçme eylemini (gözlem), gözlenen niteliğe müdahale olarak görmektedir. Gözlemcinin beklentisi ile araç ve yöntemlerin nitelikleri, ölçülen özelliğin doğasını değiştirir. Bu anlayış, objektif bir ölçme yapılıp, sonuçlarının genellenmesini doğru bulmaz. Ölçmeci, az çok ölçme işinin içindedir ve müdahildir. Ölçülecek şey ne olursa olsun, bunu bağlamdan, duyularımızdan, araç ve yöntemlerden soyutlayarak ölçmeyiz. Kuantumda, gözlemci, gözlenen ve gözlem aleti birbiriyle bir bütünlük oluşturur. Bu durum, Kuantum fiziğinde şu şekilde dile getirilmektedir: "Bir fizikçi aynı yöntem ve araçları kullansa bile, diğer fizikçilerin deney ve gözlemlerinin aynısını elde etme zorunluluğu yoktur. Çünkü deney, gözlemcinin şuuruna tabidir. Bu nedenle 'gözlemci' değil 'katılımcı' vardır" (Emir, 2004). Bu durum makro evrende görülmese bile mikro evrende böyledir (Puk, 2003). Newton'cu yaklaşımda ölçülen özellik, belli bir süreklilik, kesinlik ve belirlilik taşıdığından, bu nitelik (fiziksel nicelik) istenilen anda ve doğrulukta ölçülebilir ve sonuçları genellenebilir. Hatta buna dayalı olarak geleceğe ilişkin önsel yordamalar da yapılabilir. Kuantumda ise, fiziksel nicelikler kesikli ve parçalı yapıda ele alınır. Olgu ve olayların incelenmesinde olasılık denklemi kullanılır ve gelecekle ilgili tahminler olasılıklara dayanarak yapılabilir. Mutlak gerçek tek olsa bile, bu mutlak gerçeğe ulaşmak için izlenen tek bir yol yoktur. Dolayısıyla Kuantumda, ölçme sonucu elde edilen sonuçlar, genellenmesi gereken mutlak gerçeklik olarak görülemez. Önceden doğru olan bugün doğru olmayabilir; bugünün doğruları yarın doğru olmayabilir (Özden, 2003; Emir, 2004; http://turkdetay.com).

Bu nedenle Kuantum paradigması, istenilen ölçme sonucunu alabilmek, sistemin ölçüm kümesinin hazırlanması için istatistiksel; ölçme işlemi için ise olasılıklı bir yaklaşım önerir (Türer, 2006). Dolayısıyla eğitimde ölçülmesi söz konusu olan özellikleri, bunları meydana getirmede etkili olan tüm değişkenlerle ilişkilendirerek ölçmek, daha doğru bir ifadeyle yorumlama ve anlamaya çalışmak, Kuantuma daha uygun gibi görünmektedir. Buradan hareketle, Kuantuma dayalı programlar için nicel yöntemler yerine nitel yaklaşımın daha uygun olduğu söylenebilir (Şişman, 1999, 221). Ancak ölçmede nitel yaklaşımın tek başına kullanılması, günümüzdeki sınav ve yerleştirme sistemleri göz önüne alındığında mümkün olmayabilir. Bu durumda,

çoklu ölçme yaklaşımlarının kullanılması düşünülebilir. Örneğin ölçülecek özelliğin sayısallaştırılması için nicel karakterli kağıt-kalem testleri; aynı özelliği derinliğine belirleyebilmek için ise, gözlem ve görüşme gibi nitel yaklaşımlar birlikte kullanılabilir.

**4. Kuantum Paradigmasına Göre Öğrenme ve Algı**

Kuantuma göre öğrenme, insan zihninin belli olasılıklardan seçim yaparak yaşamına yön vermesi ve yaşamın seçenekli doğasına bütünsel uyumdur. Bu yaklaşım, öğrenmede, başka türde bir algılama, daha derin, doğrusal, sezgisel bir başka bilme şekli olarak ifade edilebilir (http://www.donusumkonagi.net; Tolaybenk, 1993). Başka bir tanımlamayla Kuantum öğrenme, "kişinin bilgilerini kullanarak ışıması" (Demir, 2003) olarak ifade edilmektedir. Kuantumda öğrenmenin doğası, göreceli ve olasılıklıdır (İnal, 2005'ten aktaran; Sayılan, 2007, 73). Çünkü evren, sürekli bir akış, değişim ve dönüşüm içindedir. Bu bakış açısı, insan düşüncesi ve hayal gücünü yeni ve daha derin ufuklara yöneltir (Ergün, 1999, 22).

Newton'cu yaklaşım algı ve öğrenmede evreni durağan ve değişmez olarak kabul eder. Bu bakış açısı, düşünceyi yüzeyselleştirmekte ve bir anlamda eğitim ve öğrenmede sürekli değişime açık olma sorumluluğundan kaçmaktır (Kolb, 1974'ten aktaran; Ekiz, 2006, 29; Tura, 2007). Böyle bir bakış açısı, olay ve olgulara ilişkin gerçekliğin tümüyle anlaşılmasını güçleştirir. Newton yasaları ile günlük yaşamı etkileyen olay ve olguları derinliğine anlamak olası değildir. Çünkü Newton'cu gerçeklik, geri kalan saat gibidir, hiç olmamasından daha iyi olsa da, eksik ve yüzeysel bir bakış açısıdır (Aydın, 2006).

Kuantum, evrensel gerçekliği bölünemeyen bir bütünlük olarak kabul ettiğinden, Newton ve Pozitivizmdeki olay ve olguları bölen, bağlamdan yalıtan ve parçalı uyarıcılar sunan algı yaklaşımını kabul etmez. Soyutlanmış, kaba ve indirgemeci böyle bir algı ile öğrenmede anlamlı örüntüler oluşturmak zordur. Kuantumun doğasına uygun algı yaklaşımı, yaşamın gerçek yapısına uygun olarak, bölmeden ve bağlamsal bir algıdır (Tolaybenk, 1993). Dolayısıyla mümkün olan tam bilgi ve kavrayış için, öğrenenin bilginin parçasıyla bağlantısını içselleştirmesi istenir (Bell, 2001).

Öğrenme, zihinsel süreç olarak ele alındığında, Newton ve Kuantum arasında fark olduğu görülür. Newton'cu zihin anlayışı, doğanın gözlenmesine dayanmakta ve bu süreçte birey, pasif alıcı, gözlemci ve yansıtıcı olarak görülür. Kuantum paradigmasında ise zihin, dışsal bir dünyanın ve onun düzeninin pasif bir yansıtıcısı olarak görülmez. Aksine zihin, algılama ve bilme sürecinde aktif ve yaratıcıdır. Birey, bu sürecin etkin öznesidir. Gerçeklik, bir bakıma zihin tarafından basitçe algılanmaz; oluşturulur. Bu oluşan gerçeklik çok çeşitlidir ve hiçbirisi diğerinden üstün değildir. Bundan dolayı doğrunun ve gerçekliğin doğası radikal bir biçimde belirsizdir (Tarnas, 1991'den aktaran; Aydın, 2006; Erkan, 2007; Erdoğan, 2006, 167). Dolayısıyla Kuantumunda algı ve öğrenme süreci, gözlem ve yansıtma ile sınırlandırılamaz; bu süreç, hayal, sezgi ve yaratıcılığı da kapsamaktadır.

Newton ve Pozitivizme dayalı eğitimin öğrenme ve algıyı, olgusal, nesnel ve duyulur evren ile sınırlandırması, düşük profilli bir anlamlandırma ve öğrenmeyi sonuç vermiştir. Duyulur evrenin dışındaki evreni yok sayan bu anlayışın bir sonucu olarak eğitim, olgusal nesnelerin öğretimine dönüşmüştür (Şişman, 1999, 221). Kuantuma dayalı eğitimde ise, öğrenme sürecinde, nesnel ve duyulur gerçekliğe ilave olarak bireyin kendi doğasını tanıması ve içsel potansiyelini sezmesi de önemlidir (Tolaybenk, 1993). Böyle bir anlayışın bireyin zihin, beden ve duyuşsal olarak bütünsel gelişimine daha fazla katkı sağlaması beklenebilir.

**5. Kuantum Paradigması ve Öğretim**

Kuantuma dayalı bir eğitim programının, pratikte Kuantumun doğasına uygun olarak uygulanması ve işletilmesi, "Kuantum öğretim" olarak adlandırılabilir. Ancak, uygulamada Kuantum ilkelerini tam olarak işe koşmak bugün için çok güç görünmektedir. Puk'a (2003) göre, Kuantum ilkelerini şimdilik eğitim sürecine analojiler olarak uygulayabiliriz. Böyle bir öğretim, duyulur evrenle sınırlı olgusal bir öğretime alternatif olarak, duyular ve sezgiye yönelik farklı uyarıcıları sürece katan bütünsel bir yaklaşımı öne çıkarır (Şişman, 1999; Ekiz, 2006). Böylece eğitime egemen olan makro evren yasalarının göremediği, günlük yaşamda etkili mikro gerçekliklerin kısmen de olsa sezilmesi sağlanabilir.

Kuantumu dikkate alan öğretim yaklaşımında, önceden paketlenmiş açıklama ve öngörülerin sınıfa sunulması yerine, öğrenenlerin etkinlik, çaba ve başarısının orkestralanması söz konusudur (DePorter vd., 1999). Burada, bireyin, rahat ve özgür bir ortamda etkileşime dayalı olarak kendi bilgilerini üretmeleri beklenir. Nitekim İllich'e (aktaran Ekiz, 2006, 28) göre, öğrenme olgusu, başkalarının yönetimine en az ihtiyaç duyulan bir insan etkinliğidir. Kuantumun bilgi oluşumunda etkileşimi öne çıkaran, birey odaklı öznel anlayışı ile Yapılandırmacılık, Nörofizyolojik kuram ve Postmodernizm arasında paralellik kurulabilir. Nitekim bu yaklaşımlarda, aktif ve özgür birey varsayımına uygun düşmeyen "eğitme, eğitim, öğretme, öğretim" kavramlarının yerini, bireyi etkin aktör ve özne yapan "öğrenme" kavramı almaktadır (Erdoğan, 2006,167).

Kuantuma dayalı bir eğitim programının uygulanması, öğretmenin süreçteki rolünün de yeniden tanımlanmasını gerektirir. Kuantumun doğasına uygun öğretmen, bir anlamda "kozmopolit öğretmen"dir (Puk, 2003). Bu nitelik, öğrencilerin her çabasını gören ve kabul eden bir öğretmen rolü ile repertuarında çok çeşitli öğretme strateji, yöntem ve teknikleri bulunan bir öğretmen profilini düşündürmektedir.

**6. Sonuç**

Aslında bir fizik kavramı olan Kuantum, Newton ve Pozitivizmin anti tezi ve bir bilim felsefesi olarak uzun zamandır eğitim bilimcilerin dikkatini çekmektedir. Türkiye'de ise daha çok yeni ilköğretim programları bağlamında gündeme gelmiştir. Kuantum genel hatlarıyla olay ve olguları anlamada Newton'cu makro evren yasalarına (klasik-mekanik fizik) karşın, mikro evren yasalarından hareket eden bir bakış açısı olarak ifade edilebilir. Evrenin nano boyutuna yoğunlaşan bu derin, bağlamsal, bütünsel ve çoklu bakış açısı, eğitime yeni ufuklar açma potansiyeline sahiptir.

Kuantum paradigması, bünyesinde bazı riskler barındırmakla birlikte ve pedagojik çerçevesindeki eksikliklere rağmen, eğitim ve öğrenme anlayışına çok önemli açılımlar sağlayabilme potansiyeline sahiptir. Bu açılımlar, eğitim programının öğeleri bağlamında şu şekilde özetlenebilir: Kuantumu referans alan bir eğitim programının seçenekli ve olasılıklı hedefleri, eğitimde farklılıkların korunması, yeniliklere açıklık, yaratıcılık ve bireye yaşamın karmaşıklığıyla baş etmede önemli destek sağlayabilir. Kuantumcu programın, kanıtlanmış ve henüz kanıtlanmamış bilgilere birlikte yer veren içeriği, bireye kendi gerçekliğini özgürce oluşturma fırsatları sunabilir. Kuantumcu bir programda eğitim durumu, nesnelliği çağrıştıran "öğretme" yerine, etkileşime dayalı "öğrenme" ye odaklıdır. Kuantuma dayalı bir programın ölçme yaklaşımı, birey davranışlarının bağlamdan bağımsız olarak gözlenemeyeceği esasına dayalıdır. Böylece süreç ve sonucu birlikte ele alan, gözlemci (katılımcı), yöntem-araç ve gözlenen bütünlüğüne dayalı bir ölçme anlayışı ön plana çıkar.

Kuantumun eğitime sağlayabileceği diğer bir açılım ise, holistik eğitim anlayışıdır. Holistik eğitim, bireyin zihin, beden, duygu ve ruh boyutlarıyla bir bütün olarak dengeli gelişimini öngörür. Bu anlayış, akademik gelişime odaklı geleneksel eğitim anlayışının aşılarak bireyi bütün yönlerden geliştirmede önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca Kuantumla gündeme gelen, aile ve toplumun daha fazla içinde olduğu bir okul organizasyonu modeli, ülkemizde toplumdan ve yaşam gerçeklerinden büyük oranda izole bir görüntü sergileyen okullarımızı yaşamın pratiklerine yaklaştırmada katkı sağlayabilir.

Kuantum paradigmasının eğitime sağladığı olumlu yansımalarının yanında, beraberinde getirdiği ciddi riskleri de görmek gerekir. Bu risklerden en önemlisi, olasılıklı ve belirsiz program hedeflerinin eğitimde karmaşaya yol açabilme olasılığıdır. Diğer bir risk de, Kuantuma dayalı programların nesnelliği yadsıyan içerik anlayışının, öğrencilerde bilimden kuşku duymaya ve giderek nesnelerin reddine (nihilizme) yol açabilme tehlikesidir. Bu noktada en korkulması gereken risk ise, Kuantum anlayışının akıl ve bilimsellik süzgeçlerine gedikler açması sonucu, çeşitli sapkın fikir ve hurafelerin programa sızması tehlikesidir (Aydın, 2006).

Kuantum paradigmasını Newton ve Pozitivist felsefe eleştirisi üzerinden analiz etmeye çalışan bu çalışmada şu sonuca ulaşılmıştır: Kuantum paradigması, taşıdığı risklere rağmen, eğitim sistemimize yeni açılımlar sağlama potansiyeline sahiptir. Yapılması gereken, Kuantum paradigmasını bütün boyutlarıyla anlamaya çalışmak; kültürümüz, tarihimiz ve sosyal yapımızı zedelemeyen yönlerinden, eğitim sistemimizi daha ileriye götürmede yararlanmak olmalıdır.

**Kaynakça**

ATAY, YALAZA, Derin (2003). **Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

AYDIN, Hasan (2006). "Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi", **Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, ss. 28-46.

BELL, Ellis (2001). "The Future of Education in the Molecular Life Sciences", **Nature Reviews Molecular Cell Biology,** March 2001, (2), p. 221-225

EKİZ, Durmuş (2006). **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ERDOĞAN, İrfan (2006). "Yaşam Boyu Öğrenme ve Medya: Mitler ve Gerçekler" (Ed. Fevziye Sayılan ve Ahmet Yıldız), İçinde **Yaşam Boyu Öğrenme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ERGÜN, Mustafa (1999). **Eğitim Felsefesi,** Ocak Yayınları, Ankara.

GÜLPINAR, Mehmet Ali (2005). "Beyin/Zihin Temelli Öğrenme İlkeleri ve Eğitimde Yapılandırmacı Modeller", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,** 5 (2), ss. 271-306.

GÜNDOĞDU, Ahmet (2004). "Sunuş Konuşması", **AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu,** Eğitim-Bir-Sen, 2004, Öncü Basımevi, Ankara.

**http://ab.org.tr/ab06/bildiri/236.doc kuantum 22, "**Bilgi Toplumu", Hüsnü ERKAN, 3 Kasım 2007.

**http://flash.lakeheadu.ca/~tpuk/metamodel/index.htm,** "Creating a Quantum Curriculum: Teaching and Learning in a Complex World", Tom PUK (2003), 5 Kasım 2007.

**http://kisi.deu.edu.tr/mustafa.erol/kuantum%20fizigi%20ve%20dusunce%20dunyamizin%20kontrolu.html,** "Kuantum Fiziği ve Düşünce Dünyamızın Kontrolü", Mustafa EROL, 13 Eylül, 2007.

**http://turkdetay.com/forum/showthread.php/quantum5089.html?s=2c1444628aae0af119c1826f64c43635&amp,** "Quantum", 3 Nisan 2007.

**http://www.bilimseldusunce.net/readarticle.php?article_id=6, "**Program Geliştirmede Kullanılmak Üzere Bilgi Felsefesinden Bazı Çıkarımlar", Ali TÜRER, abece dergisi Sayı 243 (2006), 13 Ağustos 2007.

**http://www.egitimatolyesi.net/yazi.php?id=90,** "Kuantum ve Bilinç Bilimi", Saffet Murat TURA, 27 Ekim 2007.

**http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=38**, "Yeni İlköğretim Müfredatının Değerlendirilmesi", 8 Ekim, 2007.

**http://www.hurriyet.com.tr/agora/article.asp?sid=5&aid=1073,** "Yeni Jenerasyona Taze Kuantum Mantığı Gerek", Nuray MESTÇİ, 11 Ağustos 2007.

**http://www.irad.org/mb17.htm,** "Kuantum Teorisi ve Düşündürdükleri", Fadime EMİR (2004), 17 Ekim 2007.

**http://www.irad.org/mb27.htm, "**İnsanlığın Geleceği: Ruhsallığın ve Bilimin Bütünleşmesi", Ayhan TOLAYBENK (1993), 28 Ekim 2007.

**http://www.kuantumegitim.com,** "Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri" Servet DEMİR (2003), 12 Kasım 2007.

**http://www.newhorizons.org/strategies/accelerated/accelerated_review_deporter.htm,** "Quantum Teaching: Orchestrating Student Success" Bobbi DePORTER, Mark READON and Sarah Singer Nourie ALLYN (1999), 31 Ekim 2007.

**http://www.nwrel.org/scpd/catalog/ModelDetails.asp?ModelID=46,** "Quantum Learning" Bobbi DePORTER (2003), 27 Ekim 2007.

**http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/050929-iboy_abturkegitim.htm, "**Eğitimde Bir Değişim Panoraması Türkiye Örneği", Ziya SELÇUK (2004), 25 Ekim 2007.

**http://www.donusumkonagi.net,** 18 Ekim, 2007.

KARAKAYA, Şerafettin (2003). **Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü,** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

ÖZDEN, Yüksel (1999). **Eğitimde Dönüşüm- Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÖZDEN, Yüksel (2003).**Öğrenme ve Öğretme,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

SAYILAN, Fevziye (2007). "Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim" (Ed. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar), İçinde **Küreselleşme ve Eğitim,** Dipnot Yayınları, Ankara.

ŞAHİN, Haluk (2004). "Newton, Kuantum ve Okurlar", 24 Ağustos 2004 Radikal Gazetesi.

ŞİŞMAN, Mehmet (1999).**Öğretmenliğe Giriş,** Pegem A Yayıncılık, Ankara.

TARHAN, Nevzat (2004). "Eğitim Politikası Olarak Öğretme ve Öğrenme Modellerinde Psikolojik Etkenler, Doğru Beyin Eğitimi, Yeni Yaklaşımlar", **AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu,** Eğitim-Bir-Sen, 2004, Öncü Basımevi, Ankara.

TİTİZ, M. Tınaz (2004). "Milli Eğitim Sistemi: Mevcut Durum ve Geliştirme İçin Politika Önerileri", **AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu,** Eğitim-Bir-Sen, 2004, Öncü Basımevi, Ankara.

# REFLECTIONS OF QUANTUM PARADIGM ON CURRICULA

**Burhan AKPINAR***

**Kamil AYDIN****

**Abstract**

In this study, reflections of quantum paradigm on curriculum are discussed. The results of the study, which is a criticism of Newton and Positivist Philosophy, are as follows. In a curriculum that takes quantum as reference multiple and probable targets replace fixed targets. Context is composed of everything that interests an individual with proved and unproved information, together with proved rational and objective learning materials. Learning situation is based on observer, observant and equipment in a holistic view.

In the study, it is reached that a quantum centered curriculum may bring certain advantages to an individual such as being able to cope with the complexity of life, independent perception, deep understanding, creativity and flexibility. It also attracts attention such issues that an application of a quantum based curriculum has the probability of bringing risks such as causing individuals to ignore complexity and objects, causing distrust to reason and science, and causing superstitions to leak into contents of a curriculum. As a result of the study, though quantum paradigm has some certain risks, it also has a potential to acquire new expansions for education.

**Key Words:** Quantum paradigm and curricula, quantum learning, quantum and education, quantum, newton and positivism

* Assistant Dr.; Fırat University Faculty of Education Department of Educationla Sciences, ELAZIĞ,

** Science Expert; Fırat University, Institute of Social Sciences, ELAZIĞ

# KATILARIN VE SIVILARIN BASINCI KONULARINDA ÖĞRENCİLERİN KAVRAMA DÜZEYLERİ VE KAVRAM YANILGILARI

**Neşet DEMİRCİ***

**Emine AKDEMİR****

**Özet**

Bu çalışmanın amacı ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin katıların ve sıvıların basıncı konusunda kavrama düzeyleri ve kavram yanılgılarını belirlemektir. Bu amaçla geliştirilen iki aşamalı test Balıkesir ili merkezinde bulunan altı ilköğretim okulundan toplam 388 kişiye uygulanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda geleneksel öğretiminden sonra öğrencilerin katıların ve sıvıların basıncı konusunda birçok eksiklikleri ve kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Bunlarla ilgili olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Katıların ve sıvıların basıncı, iki aşamalı test, kavram yanılgıları, fen bilgisi

## Giriş

İlköğretim fen programının temeli büyük ölçüde fen kavramlarının öğrenilmesine dayanır (Yeni Fen ve Teknoloji Programı, 2004). İleri seviyede öğrenilecek fen kavramlarının temelini ilköğretimde öğrenilen kavramlar oluşturduğu için ilköğretim seviyesindeki fen bilgisi dersinin ve temel kavramların doğru bir şekilde öğretilmesinin önemi daha iyi ortaya çıkmaktadır (Sökmen ve Bayram, 1999). Öğrenciler sınıfa tamamen yazılmaya hazır boş bir defter sayfası olarak değil o zamana kadar sahip oldukları yaşantıları ve fikirleri ile birlikte gelmektedirler (Bodner, 1991; Saxena,1992). Piaget (1985)' e göre öğrenci yeni bilgileri var olan bilişsel yapısı üzerine deneyimleri katarak yapılandırır. Bireyler kavramları okul dışında ve okul içersinde bazen farkında olmasalar bile sistemli olarak öğrenir. Öğrencilerin, genel olarak sahip oldukları kavramsal hataları günlük yaşamla çevreleri ile etkileşim sonucunda kazanılan ve öğretim sürecinde okulda kazanılan kavramsal yanılmalar olarak iki kategoride sınıflandırılabilir (Özmen ve Demircioğlu, 2003).

Özellikle son 20 yılda yapılan araştırmalarda fen derslerinde öğrencilerin pek çok konuyu yanlış kavradıkları ortaya çıkmıştır (Blosser, 1987; Demirci, 2004; Tatlı & Eryılmaz, 2001; Treagust, 1988; Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Literatürde bilimsel ola-

* Yard. Doç. Dr. , Balıkesir Üniversitesi, NEF, Fizik Eğitimi
** Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü,Yüksek Lisans Mezunu

rak kabul edilmiş fikirlerden farklı olarak öğrencilerin geliştirdikleri kavramlar için, farklı araştırmacılar farklı isimler kullanarak bahsetmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir: kavram yanılgıları, ön kavramlar, çocukların bilimi, sezgisel inançlar ve öğrencilerin hataları (Driver & Easley, 1978; Gilbert, Watts & Osborne, 1982; Helm, 1980; Novak & Gowin, 1984; Pines & West, 1986).

Kavram yanılgısı, *bir hata* veya bilgi eksikliğinden dolayı verilmiş *yanlış bir cevap* olmayabilir (Büyükkasap & Samancı, 1998). Kavram yanılgısı bir kişi tarafından bir kavramın zihinde herhangi bir şey ifade etmesinin yanında bu bilgilerin bilimsel olarak kabul edilenden farklı olması (Eryılmaz & Sürmeli, 2002) ve ileriye dönük öğrenmelerde genellikle öğrenmeyi negatif olarak etkilemesidir (Duit ve diğ., 1997; Hake, 1998; Hestenes ve diğ., 1992; Mazur, 1997; McDermott, 1997; Mutimucio 1998; Özkan, Tekkaya & Geban, 2001; Palmer & Flanagan, 1997; Poon, 1993; Redish ve diğ., 1997; Tatlı & Eryılmaz, 2001;Thornton & Sokoloff, 1990; Van Heuvelen, 1991).

Genel olarak bilim adamları bilimsel çalışmalarda öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla çeşitli yöntemler kullanırlar. Bilimsel çalışmalarda sık sık kullanılan yöntemler, görmeye dayalı, konuşmaya dayalı ve yazmaya dayalı şeklinde sınıflanabilir. Bu yöntemlerde de farklı metotlar çerçevesinde (açık uçlu, kapalı uçlu sorular, görüşmeler, gözlemler, vs.) veriler elde edilebilir. İki aşamalı test tekniği de öğrencilerin kavramsal düzeylerini belirlemede kullanılan araçlardan biridir. Bu teknikte sorular iki kısımdan oluşur. Birinci kısımda normal çoktan seçmeli sorular sorulduktan sonra, ikinci kısımda ise birinci kısımda verilen seçeneklere göre her bir cevabın nedenini belirten bir seçenek yer alır. Bu tür testler son zamanlarda fen bilimlerinde daha yaygın halde kullanılmaktadır (Karataş ve diğ., 2003; Mann & Treagust, 1998; Tan ve diğ., 2002; Taber & Tan, 2007; Tyson ve diğ., 1999; Voska & Heikkinen, 2000).

**Katıların ve Sıvıların Basıncı Konusu İle İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar**

Konu ile ilgili olarak hem yurt dışında hem de yurt içinde fiziğin diğer bazı konuları kadar (mesela mekanik ve elektrik) bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt dışındaki çalışmalar daha çok öğrencilerin basınç konusu ile ilgili modellerini(Besson, 2004; Kariotoglou ve Psillos, 1993 ve 1999) ortaya koyarken, yurt içindeki sadece bir çalışmada ise(Önen, 2005) yapılandırmacı kurama dayalı kavramasal değişim için öğretim etkinlilerine yer verilmiştir. Yurt içinde konu ile ilgili detaylı bir çalışmanın olmaması dolayısıyla bu çalışmada elde edilecek sonuçların bundan sonraki yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Besson (2004), sıvı basıncı konusunda 15-18 yaş grubundaki 428 İtalyan ve Fransız ile 458 Belçikalı ile yatığı çalışmada öğrencilerin birçok kavram yanılgısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin, P=F/S formülünü sıvı veya katı ayrımı yapmadan genelleme yaparak her yerde kullandıkları görülmüştür. Aynı çalışmada ayrıca öğrencilerden deniz içindeki bir mağarada bulunan balığa uygulanan basınç ile aynı seviyede fakat mağara dışındaki diğer balığa yapılan basınç karşılaştırılması istenildiğinde öğrencilerin çoğu deniz içindeki balığa yapılan basıncın daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun nedeni ise basıncın ağırlıkla ilişkilendirilmesidir.

Kariotoglou ve Psillos (1993)`un yaptığı çalışmada ise öğrencilerin sıvı basıncı konusunda genel olarak üç farklı basınç modeline sahip oldukları belirtilmiştir. Bu modeller şu şeklinde özetlenebilir:

*Kalabalık Paket Modeli:* Bu modelde öğrenciler kabın hacmi sabit kalmak şartıyla geniş kaplardaki basıncın dar olanlara göre daha büyük olduğunu düşünmektedirler.

*Basınç-Kuvvet Modeli***:** Öğrenciler, basınç ve basınç kuvvetini birbirinden ayıramadıklarından dolayı geniş yüzeye sahip olan kaplarda basınç kuvveti dar kaplara göre daha çok oluşur düşüncesine sahiptir. ($P_{Geni} > P_{dar}$ ). Ayrıca, öğrenciler basınç alan içinde bölünür ve dağılır şeklinde bir düşünceye de sahiptir.

*Sıvı Modeli:* Bu modele sahip olan öğrenciler ise herhangi bir sıvı içinde bir canlı olduğu zaman basınç oluşacağı düşüncesindedirler(mesela su içinde balık vs.).

Önen (2005), yapılandırmacı kurama dayalı öğretimin basınç konusunda öğrencilerde var olan kavram yanılgılarına etkisini (41 yedinci sınıf öğrenci grubunu kullanarak) incelemiştir. "Bıçak bilenince neden daha iyi kesmektedir" şeklindeki soruya hiçbir öğrencinin basınç ile ilişkilendirerek cevap veremediği belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada "Bir leğene su doldurularak üzerine ortası delinmiş bir tepsi konur ve tepsi kenarlarından bastırılırsa ne olur? Bunun sebebini nasıl açıklarsınız?" sorusuna öğrencilerin çoğunun tepsinin ortasından su çıkacağını, batacağını ya da yüzeceğini söylemişlerdir. Öğrenciler sıvıların sıkılaştırılamayacağını ve basıncı aynen ileteceği hakkında bir yorum yapmamışlardır.

Öğrencilerin genel olarak, literatürde bahsedilen sıvı basıncı ile ilgili olarak sahip oldukları modelleri şu şekilde özetleyebiliriz:

*Öğrencilerin Sıvı Basınç Modelleri ve Özellikleri (*Besson, 2004; Karitoglu & Psillos, 1993 ve 1999*):*

- Bir sıvı, biri geniş biri de dar kaba konulduğunda yükseklikleri aynı seviyede olsalar bile, geniş kapta daha çok sıvı bulunduğu için daha çok basınç oluşur. (Kalabalık paket modeli)
- Basınç vektöreldir. Basıncın yönlü olduğundan bahsedilir (Basınç-kuvvetmodeli).
- Eşit miktarda sıvı konan dar ve geniş kaplardaki basınç eşittir, yani basınçsıvı miktarına bağlıdır. (Basınç-kuvvet modeli).
- Basınç yüzeyin büyüklüğüne göre değişir veya yüzeye bağlıdır(Basınç-kuvvet modeli).
- Basınç bölündüğü için dar kaplarda basınç daha çoktur. Basınç bölünür ya da paylaşılır (Kalabalık paket modeli).
- Vücut basıncı hisseder.
- Basınç sıvının bir özelliğidir (Sıvı modeli) .
- Basınç sıvı içinde bir nokta gibi düşünülür (Sıvı modeli).

Bu çalışma, yurt içinde sıvı ve katıların basıncı konusunda öğrencilerin sahipoldukları modeller ve kavram yanılgılarının belirlenmesi ve burada elde edilecek sonuçların literatürde bahsedilen model ve kavram yanılgıları ile benzerlik gösterip-göstermediğinin araştırılması açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

**Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki katıların ve sıvı basıncı konusunda sahip oldukları kavrama düzeyleri ve kavram yanılgılarını iki aşamalı kavramsal test geliştirerek belirlemektir.

**Yöntem**

**Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Balıkesir İlindeki tüm ilköğretim yedinci sınıflarında eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi belirlenirken bölgesel olarak her seviyede öğrenci grubunun temsilini sağlamak için il merkezinde farklı bölgelerde bulunan altı okul amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Amaçlı örneklem araştırmacının belirli ölçütlere göre örneklemini oluşturmasına dayanır (Frankel & Wallen, 1996). Amaçlı olarak seçilen bu farklı bölgedeki ilköğretim okullarından rast gele seçilmiş olan 388 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

**Verilerin Toplanması**

Araştırmada öğrencilerin katıların ve sıvı basıncı konularında sahip oldukları kavrama düzeyleri ve yanılgılarını belirlemek amacıyla geliştirilen kavram testi (Ek'te verilmiştir) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

*İki Aşamalı Kavram Testinin Geliştirilmesi*

İki aşamalı test öğrencilerin kavramsal düzeylerin veya kavram yanılgıların belirlemede kullanılan önemli bir araçtır. Test hazırlanması ve geliştirilmesi iki aşamada gerçekleştirilmiştir

*1. Aşama:*

- Araştırma konusu ve özelliklerine göre Milli Eğitimin ilköğretim yedinci sınıf fen bilgisi ders müfredatından (2004–2005 eğitim öğretim yılı 7.sınıf eski müfredatı) öğrenci kazanımlarının belirlenmesi.
- Bu kazanımlara uygun özgün soruların oluşturulması (Bu soruları oluşturmada LGS soruları, ders kitaplarında bulunan konu ile ilgili sorularlabirlikte literatür ve öğretim elemanlarının önerileri temel alınmıştır).
- Konunun özelliklerine ve öğrenci kazanımlarına göre hazırlanan soruların gruplandırmaları yapılıp benzer sorular ya da aynı amaca yönelik sorular belirlenip gerekli elemelerin yapılması (başlangıçta oluşturulan 60 sorudan gerekli elemeler yaptıktan sonra geriye 16 soru bırakıldı).
- Soruların kapsam geçerliliği için konu ile ilgili yedi öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda tekrar gerekli düzeltmeleryapılarak test pilot çalışmada kullanılacak hale getirilmiştir (Bu aşamadatest 16

soru ile birlikte her bir sorudan sonra bu yanıtı seçme nedenlerini yazmaları için açık uçlu bir kısımdan oluşmakta idi).

*2.Aşama:*

- Testin pilot çalışması ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan 37 kişilik bir örnekleme uygulanmıştır. [Pilot çalışma için geliştirilen testin sekizinci sınıfta birinci dönem bu konuyu görmüş (OKS'ye hazırlanan) ayrı bir gruba uygulanmasının ana nedeni basınç konusunun müfredatta yedinci sınıfta ikinci dönem işlenmesi ve pilot çalışma yaptıktan sonra testin değerlendirilerek normal uygulamanın zamanında yapılabilmesine imkân sağlaması olarak düşünülmüştür].
- Pilot çalışması grubuna uygulanan test değerlendirildikten sonra öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar doğru, yarı doğru ve yanlış seçeneklere göre gruplara ayrılarak değerlendirmesi yapılmıştır.
- Öğrencilerin cevaplandırmalarına göre teste verilen zamanın bir ders saatini geçmemesi için soru sayısının aynı amaca yönelik bazı soruları tekrar gözden geçirerek 16' dan 12' ye indirgenmesi kararlaştırıldı.
- Sonuç olarak (Ek'te verilen) en son halini alan test, örneklem olarak seçilen ilköğretim okullarının 7. sınıf öğrencilerine 2004–2005 öğretim yılıikinci döneminde katı ve sıvıların basıncı konusu işlendikten bir haftasonra bir ders saati süre verilerek araştırmacının gözetiminde uygulanmıştır. (Not: Ekte verilen testin ikinci aşama soruları(1b,2b,3b…) öğrencilerin açıl uçlu olarak yöneltilen 1a,2a…sorularına verdikleri cevaplardanyararlanılarak— cevaplarının doğru, yanlış ve kısmen doğru olmalarınagöre—sınıflandırma yauşturulmuştur).
- Testin güvenirliği için **Cronbach's** alfa 0,65 olarak bulundu ayrıca iki aşamalı bir kavramsal test olduğu için birinci aşama soruları ile(1a,2a,3a…)ikinci aşama soruları(1b,2b,3b…) arasındaki ilişkiye bakıldı. Bu iki kısım arasındaki ilişki katsayısı $\underline{r}$ =0,533 olarak bulundu; bu ise 0,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir.

**Verilerin Analizi**

Öğrencilerin kavrama düzeyleri ve kavram yanılgıları için her soru kendi içinde birinci aşamada ve ikinci aşamada verilen doğru ya da yanlış cevaplara göre betimsel olarak değerlendirilip yorumlanmıştır. Bir testin soru kalitesi, zorluk denilen standart ölçüm ile belirlenir. Zorluk, soruların güçlük derecesinin bir ölçüsüdür. Genellikle yapılan soruların doğru yüzdeleri (doğru cevabın toplama oranı) ile belirlenir. Eğer bir soru doğru cevap verilmemiş ise değeri 0, herkes doğru cevap vermiş ise zorluk katsayısı 1'dır. Genellikle ideal zorluk derece katsayısı ortalama 0,5 olarak kabul edilir (Maloney ve ark., 2001). Bu testte ise soruların zorluk derecesi (Tablo 1'deki doğru cevap yüzde oranlarına bakılabilir) 0,064 ile 0,673 arasında değişmektedir. Ortalamaya baktığımızda ise testin orta-zor bir test olduğu söylenebilir.

**Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde öğrencilerin katıların ve sıvıların basıncı kavram testi cevaplarının sonuçları incelenip yorumlanmıştır. Öğrencilerin verdiği cevapların sorulara göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1 *Öğrencilerin verdiği cevapların sorulara göre dağılımı*

| | *Cevaplar (n-kişi olarak)* | | | | | *Cevaplar (% olarak)* | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Soru** | **a** | **b** | **c** | **d** | **bofl** | **a** | **b** | **c** | **d** | **bofl** |
| **1a** | 169 | **78** | 44 | 85 | 12 | 43,6 | **20,1** | 11,3 | 21,9 | 3,1 |
| **1b** | 55 | 82 | **160** | 73 | 18 | 14,2 | 21,1 | **41,2** | 18,8 | 4,6 |
| **2a** | 160 | 38 | 21 | **164** | 5 | 41,2 | 9,8 | 5,4 | **42,3** | 1,3 |
| **2b** | 123 | **182** | 24 | 49 | 10 | 31,7 | **46,9** | 6,2 | 12,6 | 2,6 |
| **3a** | 33 | **189** | 43 | 108 | 15 | 8,5 | **48,7** | 11,1 | 27,8 | 3,9 |
| **3b** | 122 | 43 | **175** | 29 | 19 | 31,4 | 11,1 | **45,1** | 7,5 | 4,9 |
| **4a** | **186** | 76 | 59 | 60 | 7 | **47,9** | 19,6 | 15,2 | 15,5 | 1,8 |
| **4b** | **60** | 103 | 148 | 65 | 12 | **15,5** | 26,5 | 38,1 | 16,8 | 3,1 |
| **5a** | 94 | 76 | **86** | 114 | 18 | 24,2 | 19,6 | **22,2** | 29,4 | 4,6 |
| **5b** | 120 | **93** | 97 | 58 | 20 | 30,9 | **24,0** | 25,0 | 14,9 | 5,2 |
| **6a** | **58** | 78 | 122 | 112 | 18 | **14,9** | 20,1 | 31,4 | 28,9 | 4,6 |
| **6b** | 79 | 107 | 123 | **54** | 25 | 20,4 | 27,6 | 31,7 | **13,9** | 6,4 |
| **7a** | 63 | **130** | 136 | 51 | 8 | 16,2 | **33,5** | 35,1 | 13,1 | 2,1 |
| **7b** | 67 | 140 | **121** | 48 | 12 | 17,3 | 36,1 | **31,2** | 12,4 | 3,1 |
| **8a** | 64 | **205** | 54 | 41 | 24 | 16,5 | **52,8** | 13,9 | 10,6 | 6,2 |
| **8b** | 44 | 62 | **75** | 178 | 29 | 11,3 | 16,0 | **19,3** | 45,9 | 7,5 |
| **9a** | 93 | 30 | **130** | 103 | 32 | 24,0 | 7,7 | **33,5** | 26,5 | 8,2 |
| **9b** | 108 | 139 | 106 | **25** | 9 | 27,8 | 35,8 | 27,3 | **6,4** | 2,3 |
| **10a** | 108 | **139** | 106 | 25 | 9 | 27,8 | **35,8** | 27,3 | 6,4 | 2,3 |
| **10b** | 97 | 47 | 42 | **186** | 16 | 25,0 | 12,1 | 10,8 | **47,9** | 4,1 |
| **11a** | 125 | **202** | 33 | 15 | 13 | 32,2 | **52,1** | 8,5 | 3,9 | 3,4 |
| **11b** | 131 | 112 | **93** | 34 | 18 | 33,8 | 28,9 | **24,0** | 8,8 | 4,6 |
| **12** | 55 | 15 | 45 | **261** | 12 | 14,2 | 3,9 | 11,6 | **67,3** | 3,1 |

**Not: Koyu renkler doğru cevabı göstermektedir.**

Tablo 1'den de anlaşılacağı gibi öğrenciler sadece 12. soruda "basınç kavramından ne anlıyorsunuz" sorusuna % 67,3 oranında doğru cevap verirken diğer bütün sorularda doğru cevap verme oranları yüzde ellinin altındadır. Ayrıca çoğu soruda verilen yanıtın seçme nedeni ile ilgili olarak sorulan ikinci aşama soruları yüzdeliklerinde azalma olduğu görülmektedir. Genel olarak soruların değerlendirilmesi aşağıda verilmiştir:

Sıvı basınç kuvveti ile derinlik ve yüzey değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birinci soruda öğrencilerin 1a sorusuna *% 20,1* oranında doğru yanıtlarken, 1b sorusuna *% 41,2* oranında doğru yanıtlamışlardır. Buradan öğrencilerin çoğunluğunun basınç kuvvetinin 1b'de açıklandığı gibi sıvı yüksekliği ve yüzeyle doğru orantılı olduğunu ifade ederken uygulamada yani 1a sorusunda bu bilgileri kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Sıvı basıncının derinlikle olan ilişkisini inceleyen ikinci soruda öğrencilerin 2a sorusuna *% 42,3*; 2b sorusuna ise *% 46,9* oranlarında doğru cevap verdikleri görülmektedir. Bu sorulara verilen cevaplara göre, basıncın sıvının bulunduğu kabın şekline ve/veya kapta bulunan sıvı madde miktarına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Sıvı basıncının yerçekimi ile ilişkisini inceleyen üçüncü soruda ise öğrenciler 3a sorusuna *% 48,7*; 3b sorusuna ise *% 45,1* oranında doğru cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzayda ve ayın etrafında boşluk olduğu için yerçekiminin olmayacağı bu yüzden de basıncın hesaplanamayacağını düşünmektedirler.

Şekilleri farklı kaplardaki sıvıların uyguladıkları basınçların yoğunlukla ilişkisini inceleyen dördüncü soruda öğrenciler 4a'ya *% 47,9*; 4b'ye ise *%15,5* oranında doğru yanıt verdikleri görülmüştür. Sıvı basıncını basınç kuvvetiyle karıştırıp yüzeyle ilişkilendiren öğrencilerin yanında doğrudan doğruya basıncı sadece sıvı yoğunluğu ile ilişkilendirip yüksekliği hesaba katmayanların bulunduğu görülmüştür. Bu yüzden doğru cevap oranın büyük ölçüde düşük olmuştur.

Sıvı basıncı ile farklı sıvıların karışımından elde edilen yoğunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen beşinci soruda öğrenciler 5a sorusuna *% 19,6*; 5b sorusuna ise *% 24* oranında doğru cevap vermişlerdir. En düşük doğru cevap verme oranlarından biri olan bu soruda öğrencilerin karşımın değişen yoğunlukla basınç arasındaki ilişkiyi anlama ve açıklamada problemleri olduğu görülmektedir. Bazıları kap aynı olduğu için basıncın değişmeyeceği, bazıları ise karışımdan önceki durumu aynen korunduğu yönünde cevap vermişlerdir.

Katıların basıncının cismin yoğunluğu ve şekli arasındaki ilişkiyi inceleyen altıncı soruda öğrenciler 6a sorusuna *% 14,9*; 6b sorusuna *%13,9* oranında doğru cevap vermişlerdir. Katı cisimlerin yere uyguladıkları basıncın sadece yüzeyle ilişkisi olduğu, ya da cismin hacmi ile ilişkili olduğu ifade edilmekle birlikte cisimlerin ağırlıklarının çok dikkate alınmadığı görülmektedir. En düşük doğru cevap yüzdesi bu soruda olması öğrencilerin katıların ile sıvıların tabana uyguladıkları basıncı aynı şeymiş gibi gördüklerine dayandırılabilir.

Sıvı basıncı ve basınç kuvvetinin birlikte birbirinden ayırt edebilmeleri ile ilişkin sorulan yedinci soruda öğrenciler 7a sorusuna *% 33,5*; 7b sorusuna ise *% 31,2* oranında doğru cevap vermişlerdir. Sıvı basınç kuvveti ile katıların basınç kuvvetini karıştırıp, öğrenciler sıvı basınç kuvvetinin sıvı ağırlığı ile ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Verilen bazı değerlerle (yükseklik, yüzey) sıvı basınç kuvvetinin bu değişkenlere nasıl bağlı olduğu hakkında sorulan sekizinci soruda öğrenciler 8a sorusuna *%52*,8; 8b sorusuna ise *%19,3* oranında doğru cevap vermişlerdir. Bazı öğrencilerin sıvı basınç kuvvetini sadece temas yüzeyi ile ilişkilendirdiği ve verilen değişkenlere göre birbiri arasındaki bağıntıları kurmada zorlandıkları söylenebilir.

Bir kapta açılan bir delikten fışkıran sıvının fışkırmasının nelere bağlı olduğu (yükseklik, kabın şekli ve sıvı miktarı) ile ilgili sorulan dokuzuncu soruda öğrenciler 9a sorusuna % 33,5; 9b sorusuna %6,4 oranında doğru cevap vermişlerdir. Burada öğrencilerin daha çok kabın şekli ve yüzeyinin bu olayda etkin olduğu fikrinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Katıların basıncı ve kuvvetinin yüzeyle ilişkisini verilen bir şekilde inceleyen onuncu soruda öğrenciler 10 sorusuna *% 35,8*; 10b sorusuna *% 47,9* oranında doğru

cevap vermişlerdir. Basınç, basınç kuvveti ve yüzey birbiri ile ilişkilendirmede yine problemleri olduğu görülmektedir.

Yine katıların basınç ve basınç kuvvetinin yüzey ve ağırlıkla ilişkisini inceleyen on birinci soruda öğrenciler 11a sorusuna *% 52,1*; 11b sorusuna ise *% 24* oranında doğru cevap vermişlerdir. Katı bir cismin yere uyguladığı basınç ağırlıkla birlikte yüzeyi düşünmeyip sadece yüzey ya da sadece ağırlıkla ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

**Sonuçlar**

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, geliştirilen iki aşamalı kavramsal testinin konu öğretimi gerçekleştirildikten sonra uygulanmış olmasına rağmen, öğrencilerin genel olarak katıların ve sıvıların basıncı konularında birçok problemi ve kavram yanılgıları olduğu görülmektedir. Kavram yanılgılarının en önemli özelliklerinden birisi de geleneksel öğretim sonrası hala mevcut olması ya da değişime karşı koyma özelliğine sahip olmasıdır(Brown& Clement, 1987; Clement, 1982; Halloun & Hestenes, 1985; Ronen & Eliahu, 2000; Viennot, 1979). Sıvının bulunduğu kabın tabana uyguladığı basıncın kabın şekline, genişliğine bağlı olmaması ve basınç ve basınç kuvvetini birbirine karıştırması yönüyle Kariotoglou ve Psillosun (1993 ve 1999) kalabalık paket modeli ve basınç-kuvvet modeli ile benzerlik gösterip Önen (2005)'in sonuçları ile de uyum göstermektedir. Ayrıca, bu çalışma sonuçlarında elde edilen bulgular, Besson (2004)'un katıların ve sıvıların basıncı ile ilgili çalışmasında ortaya koyduğu öğrencilerin bu konudaki zorlukları arasında paralellik göstermekle birlikte literatürde bahsedilmeyen bazı kavram yanılgıları ve öğrenci zorluklarına da rastlanmıştır. Bunların kazanımlara ve sorulara göre sınıflandırılması Tablo 2'de verilmiştir.

*Tablo 2. Basınç Olmasaydı Ünitesi ile İlgili Kazanımlar, Öğrencilerin Kavram Yanılgıları ve İlgili Sorular*

| ***Ya Basınç Olmasaydı Ünitesinde Hedeflenen öğrenci kazanımları*** | ***Öğrencilerde bulunan kavram yanılgıları*** | ***İlgili Soru*** |
|---|---|---|
| Bir cismin durduğu yüzeye uyguladığı dik kuvveti ve kuvvetin uygulandığı alanı belirler. | Basınç tamamıyla tabana uygulanan kuvvettir(%14). | 12 |
| | Katıların basıncı sadece ağırlıkla ilişkilidir (%52,1). | 11 |
| | Basınç yoğunluktur (%4). | 12 |
| Bir yüzeye uygulanan basıncı tanımlar ve SI birimini belirtir. | Katıların basıncı sadece yüzey ile ilişkilidir (%31,7). | 11,10,6 |
| | Basınç kuvveti ve yüzey arasında bir ilişki yoktur(%33). | 1,6,7,10 |
| | Katı cisimlerde basınç ve basınç kuvveti birlikte değişir(%35). | 10,11 |
| Yumuşak karda ya da kumda yürürken basıncın oynadığı rolü açıklar. | Katı cisimlerde basınç cismin hacmi ile ilişkilidir(%27,6) | 6 |
| Suyun, bulunduğu kaba basınç uyguladığını gösterir. | Sıvı basınç kuvvetine sadece yüzey ya da sadece yükseklik etki eder(%48). | 1,7,8 |
| | Sıvı basıncı sıvının miktarına ve yüksekliğine bağlıdır (%44,3) | 2 |
| | Sıvı basıncı yüzey genişliği ile ilişkilidir (%30). | 2,4,7 |
| | Sıvının bulunduğu kaptan dışarı akışında sıvı basıncının etkisi yoktur (%55,1). | 9 |
| Deniz ya da gölde su basıncının suyun derinliği ve öz kütlesiyle nasıl değiştiğini açıklar. | Sıvı basıncı sadece sıvının yoğunluğu ile ilişkilidir(38). | 8,4 |
| | Aynı kapta bulunan iki sıvı karıştırıldığında karışımın basıncı sıvıların ilk durumlarına göre hesaplanır (%30,9). | 5 |
| | Sıvı basınç kuvveti sadece yükseklik ile ilişkilidir (%32). | 1,2,9 |
| Basıncı, cisimlere etkiyen yer çekimi kuvveti (ağırlık) ile örnekler vererek açıklar | Basınç her yerde eşittir-(dünya, ay, uzay) yerçekimi ile basıncın değişimini ilişkilendirememe (%11,1). | 3 |
| | Uzayda boşluk olduğu ve Ay`ın yerçekimi olmadığı için sıvı basıncı hesaplanamaz (%31,4) | 3 |

## Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Katıların ve sıvıların basıncı konularında oluşturulan iki aşamalı kavramsal test bu çalışmadaki örneklem sayısı ile sınırlıdır. Özellikle ikinci aşama soruları örneklemdeki kişilerin cevapları gruplandırılarak elde edilmiştir. Yukarıda verilen kavram yanılgılarını dikkate alarak bu testi öğretmenler konu başlangıcında uygulayarak öğrencilerin durumlarını belirleyip ona göre bir ders planı ve stratejisi izleyebilirler. Ya da sadece birinci aşama soruları ve sorunun altında ise soruya verdiği cevabın nedenini soran açık uçlu soru şeklinde de kullanılabilir. Dolayısıyla buradan elde edilecek cevapların ikinci aşamadaki cevaplarla ne derece uyuştuğuna da bakılabilir.
- Öğrencilerin konu ile ilgili kavram yanılgılarının ayrıntılarını yani nedenlerini vs. belirleme bu çalışmanın amacı dışındadır bu nedenle bu tür ayrıntıların başka çalışmalarla (mesela bazı nitel verilerle) desteklenmesiyerinde olabilir.
- Literatürdeki bazı çalışmalara göre öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının nedenlerinden birisi de öğretmenlerden kaynaklanmaktadır (Çalık & Ayas, 2005; Demirci & Küçüközer, 2005). Bunun için öğretmenlerin fen bilgisi konularındaki sahip oldukları kavram yanılgıları, MEB`in düzenleyeceği hizmet içi kursları ile giderilebileceği gibi; internet kullanımıyla, konular ile ilgili yeni dergi ve kitapları takip ile veya çeşitli seminerlere veya etkinliklere katılarak öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ile de mümkün olur.
- Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin katı ve sıvıların basıncı konularında pek çok kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. Bunun öğretim esnasında düzeltilebilmesi için öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmasına olanak sağlayan yapılandırmacı kurama dayalı olarak geliştirilecek yeni yöntem ve teknikler, öğrencilerin kavram yanılgıları gidermede etkili olabilir.

**Kaynakça**

BESSON, U. (2004). Students' conceptions of fluids. L.D. S.P. *International Journal of Science Education*, *26* (14), 1683–1714.

BODNER, G. (1991). I have found you an argument. The conceptual knowledge of beginning chemistry graduate students. *Journal of Chemical Education,* 68, 385-388.

BLOSSER, P.E. (1987). Science misconceptions research and some implications for the teaching of science to elementary school students. ERIC/SMEAC Science Education Digest No. 1, [online:http://www.ericdigests.org/pre-925/science.htm] (erişim tarihi: 16 Ekim 2007).

BROWN, D. & CLEMENT, J. (1987). Misconceptions concerning Newton's law of action and reaction: The underestimated importance of the third law. In J.D. Novak (Ed.), Proceedings of the Second International Seminar, *Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*, 3, 39–53.

BÜYÜKKASAP, E., & SAMANCı, O., (1998). İlköğretim Öğrencilerinin Işık Hakkındaki Yanlış Kavramaları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *4* (5), 127–140.

CAN, Ş. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenliği Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Kimyasal Bağlar Konusundaki Kavramsal Yanılgıları, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi 16–18 Eylül, ODTÜ, Ankara.

CLEMENT, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. *American Journal of Physics,* 50, 66–71.

ÇALıK, M. & AYAS, A. (2005) A comparison of level of understanding of grade 8 students and science student teachers related to selected chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(6), 638-667.

DEMIRCI, N. (2004). Web-tabanlı fizik programını kullanarak öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki başarı ve kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Eğitim ve Bilim, 29* (131), 61-69.

DEMIRCI, N., & KÜÇÜKÖZER, H. (2005). High school physics teachers' forms of thought about simple electric circuits. 23th International Physics Congress, Mugla University 13-16 September-05.

DRIVER, R., & EASLEY, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.

DUIT, R., & RHÖNECK, V. C. (1997). Learning and understanding key concepts of electricity in: A.Tiberghien, E. Jossem & J. Barojas (Eds) *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education* (http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/ICPE/C1.html).

ERYıLMAZ, A., & SÜRMELI, E., (2002). Üç Aşamalı Sorularla Öğrencilerin Isı Ve Sıcaklık Konularındaki Kavram Yanılgılarının Ölçülmesi, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi 16–18 Eylül, ODTÜ, Ankara.

ERYıLMAZ, A & TATLı, A. (2001). Geleneksel Öğretim yöntemlerinin ODTÜ öğrencilerinin Mekanik Dersindeki kavram yanılgılarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 26 (122), 72-77.

FRANKEL, J. R. & WALLEN N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, New York.

GILBERT, J. K., WATTS, D. M., & OSBORNE, R. J. (1982). Students' concepts of ideas in mechanics. *Physics Education*, 17, 62-66.

HAKE, R., (1998). Active-Engagement vs. Traditional Methods: A Six Thousand Student Study of Mechanics Test data for introductory physics course. *American Journal of Physics,* 66 (1), 64-74.

HALLOUN, I.A.&HESTENES, D. (1985). The initial knowledge state of college physics students. *American Journal of Physics,* 53, 1043–1048.

HELM, H. (1980). Misconceptions in physics amongst South African students. *Physics Education*, 15 (2),92-97.

HESTENES, D., WELLS, M., & SWACKHAMER, G. (1992). Force Concept Inventory. *The Physics Teacher*, *30* (3), 141-153.

KARATA , Ö., KÖSE, S. & CO TU, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(13), 54–69.

KARIOTOGLOU, P. & PSILLOS, D. (1993). Pupils' pressure models and their implications for instruction. *Research in Science and Technological Education*, *11* (1), 95–108.

KARIOTOGLOU, P. & PSILLOS, D (1999). Teaching fluids: intended knowledge and students' actual conceptual evolution, *International Journal of Science Education,* 21:1, 17- 38.

NOVAK,J. D., & D. BOB GOWIN, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Pres.

MANN, M., & TREAGUST, D. F. (1998). A Pencil and Paper İnstrument to Diagnose Students' Conception of Breathing, Gas Exchange and Respiration*, Australian Science Teachers Journal*, 44, 2, 55–59.

MALONEY, D., O'KUMA, T., HIEGGELKE, C., & HEUVELEN, A. V. (2001). "Surveying students' conceptual knowledge of electricity and magnetism." *American Journal of Physics*, *69* (7), 12-19. Physics Education Research Supplement.

MAZUR, E. (1997). *Peer Instruction.* Prentice-Hall, Upper Saddle River (N.J.), &Toronto.

MCDERMOTT, L. (1997). Students' conceptions and problem solving in mechanic, in: A.Tiberghien, E. Jossem & J. Barojas (Eds) *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education* (http://www.physics.ohio-state.edu/~jossem/ICPE/C1.html).

MUTIMUCUIO, I. V. (1998). Improving Students' understanding of energy, Druk: VU Huisdrukkerij, Amsterdam, Lay out: René Almekinders.

PALMER, D. H., & FLANAGAN, R. B. (1997). Readiness to change the conception that 'Motion-Implies-Force': A comparison of 12- year-old and 16-year-old students. *Science Education, 81* (3), 317-31.

PIAGET, J. (1985). *Equilabrition of cognitive structures,* Chicago, University of Chicago.

PINES, A., & WEST, L. (1986). Conceptual understanding and science learning: An interpretation of research within sources of knowledge framework. Science Education, 70 (5), 583-604.

POON, C. H. (1993)**.** A Multicultural study of student misconceptions of force in mechanics. Reports on the use of the Force Concept Inventory.

REDISH, E., SAUL, J., & STEINBERG, R. (1997). On the Effectiveness of Active Engagement Microcomputer-Based Laboratories. *American Journal of Physics*, 65, 45-54.

RONEN, M. & ELIAHU, M. (2000). Simulation - A bridge between theory and reality: The case of electric ciruits. *Journal of Computer Assisted Learning,* 16, 14-26.

SAXENA, A. B. (1992). An attempt to remove misconceptions related to electricity. *International Journal of Science Education*, *14* (2) ,157 – 162.

SÖKMEN, N., & BAYRAM, H., (1999). Lise 1. Sınıf öğrencilerinin temel kimya kavramlarını anlama düzeyleri ile mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişki" , *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,16:17, 89–94.

TABER, K. S. & TAN, K. C. D. (2007) Exploring learners' conceptual resources: Singapore A level students' explanations in the topic of ionisation energy, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, pp.375-392 (published on-line first 2006, DOI: 10.1007/s10763-006-9044-9, 18 pages.)

TAN, K. C. D., GOH, K. N., CHIA, S. L. & TREAGUST, D. F. (2002*)*. Development and application of a two-tier multiple choice diagnostic instrument to assess high school Students' understanding of inorganic chemistry qualitative analysis, *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 4, 283-301.

TATLı, A., & ERYıLMAZ, A. (2001). The Effect of Traditional Lecturing on METU Students' Misconceptions in Mechanics Course. *Education and Science*, *26(*122), 72-77 (in Turkish).

THORNTON, R., & SKOLOFF, D. (1990). Learning Motion Concepts Using Real Time Microcomputer- Base Laboratory Tools. *American Journal of Physics*, 58 (9), 857-867.

TREAGUST, D. F. (1988).Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, *10*(2), 159 – 169.

TYSON, L., TREAGUST, D. F. & BUCAT, R. B. (1999). The Complexity Teaching and Learning. Chemical Equilibrium, *Journal of Chemical Education*, 76, 4, 554-558.

ÖNEN, F. (2005). İlköğretimde basınç konusunda öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının yapılandırmacı yaklaşım ile giderilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, C., & GEBAN, Ö., (2001). Ekoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Kavramsal Değişim Metinleri İle Giderilmesi, Fen Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Maltepe Üniversitesi.

ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, C., & ÇAKıRO LU, J.(2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlilik İnançları., Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, ODTÜ, Ankara.

ÖZMEN, H., & DEMIRCIO LU, G., (2003). Asitler ve Bazlar Konusundaki Öğrenci Yanlış Anlamalarının Değerlendirilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 111-119.

YA BASAN, R. & GÜLÇIÇEK, (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karekteristiklerinin Tanımlanması**.** *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2003-1:13, 102-119.

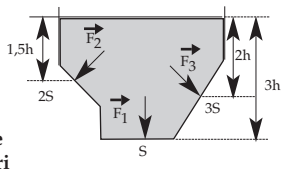
YENI FEN VE TEKNOLOJI PROGRAMı. (2004). Fen ve Teknoloji Programı Kılavuzu. MEB, Ankara.

VAN HEUVELEN, A. (1991). Learning to think a physicist: A review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics, 59*(10), 891–897.

VOSKA, K. W., & HEIKKINEN, H. W. (2000). Identification and analysis of student conception used to solve chemical equilibrium problems, *Journal of Research in Science Teaching*, 37:2, 160–176.

## Ek: "Katıların ve Sıvı Basıncı" İlgili İki Aşamalı Kavram Testi

**1a.** Şekilde su dolu bir kabın yan yüzeyleri ve tabanına dik, orta kesiti görülmektedir. **Kabın içinde, yüz ölçümleri S, 2S ve 3S olarak belirtilen yüzeylere etki eden basınç kuvvetleri sırayla $F_1$, $F_2$ ve $F_3$ olduğuna göre bu kuvvetlerin büyüklükleri için verilenlerden hangisi doğrudur?**




a) $F_2 < F_3 < F_1$ b) $F_1 = F_2 < F_3$
c) $F_1 = F_2 > F_3$ d) $F_1 < F_2 < F_3$

1b Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Sıvıların basınç kuvveti temas ettikleri yüzey ile doğru orantılıdır.

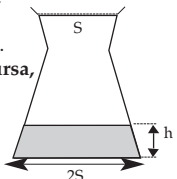
b) Sıvıların basınç kuvveti sıvı içindeki noktaların tabana olan uzaklıkları ile doğruorantılıdır.

c) Sıvı basınç kuvveti yükseklik ve sıvınıntemas ettiği yüzey ile doğru orantılıdır.

d) Sıvı basıncı yükseklik ile ters orantılıdır.

---

**2a.** Düşey kesiti şekildeki gibi olan sürahiye bir bardak su konulunca h yüksekliğine geliyor ve tabandaki su basıncı P oluyor. **Bu sürahiye bir bardak daha su konulursa, tabandaki su basıncı ne olur?**




a) 2P b) P 'den büyük 2P 'den küçük
c) 3P d) 2P 'den büyük 3P 'den küçük

2b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Madde miktarı ve yükseklik iki katına çıkartıldığı için basınç 2P olur.

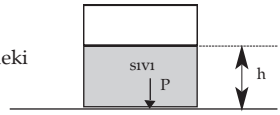
b) Kabın şekli git gide daraldığı için bir bardak suyun yüksekliği 2h- 3h arasında olur
Bu yüzden basınç 2P'den çok 3P'den az olur.

c) Kabın yüzeyi ve şekli değişmediği için basınç değişmez.

d) Bir bardak su ilave edildiğinde sürahideki suyun hacminin iki katına çıktığı için basınç 2P olur.

---

**3a.** Yeryüzü'nde bulunan şekildeki kapalı kabın içindeki sıvının kabın tabanına yaptığı sıvı basıncı P'dir. **Bu kap eğer Ay yüzeyinde olmuş olsa idi aynı sıvının tabana yaptığı <u>basınç</u> ne olurdu?**




a) P 'den büyük olurdu b) P 'den küçük olurdu
c) P 'ye eşit olurdu d) Bilinemezdi

3b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

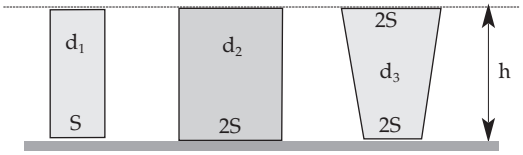
a) Ay'da boşluk olduğu için ve uzayda yerçekimi kuvveti olmadığı için sıvının basıncı bilinemez.

b) Sıvı basıncı her yerde aynıdır.

c) Ay'da sıvının ağırlığı Dünya'ya göre altı kez daha az olduğu için sıvı basıncı daha az olur.

d) Ay, Dünya'dan daha küçük olduğu için sıvının basıncı Dünya'ya göre daha fazla olur.

**4a.**




Şekildeki kapalı kaplarda bulunan $d_1$, $d_2$ ve $d_3$ yoğunluklu sıvıların tabanlara yaptıkları basınçlar eşittir. Buna göre, **sıvıların yoğunlukları arasında nasıl bir ilişki vardır?**

a) $d_1 = d_2 = d_3$ b) $d_1 = d_3 < d_2$

c) $d_1 = d_3 > d_2$ d) $d_1 < d_2 < d_3$

4b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

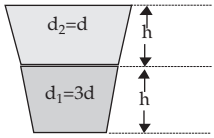
a) Sıvıların basınçları ve yükseklikleriaynı olduğu için yoğunlukları aynıdır.

b) Sıvı basıncı sıvının temas ettiği yüzeye bağlıdır.

c) Basınçları aynı olan sıvıların yoğunlukları aynıdır.

d) Sıvıların tabana yaptığı basınç kabın şekline bağlıdır.

**5a.**




Şekildeki $d_1$, $d_2$ sıvılarının kabın tabanına yaptığı basınç P, basınç kuvveti F` dir. **Bu sıvıların homojen olacak şekilde karıştırılması durumunda tabana yapılan <u>basınç</u> ve <u>basınç kuvvetleri</u> hakkında ne söylenebilir?**

| <u>Basınç</u> | <u>Basınç Kuvveti</u> |
|---|---|
| a) Artar | Azalır |
| b) Azalır | Artar |
| c) Azalır | Azalır |
| d) Değişmez | Değişmez |

5b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerdenhangisidir?

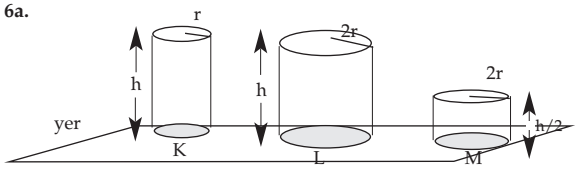
a) Yüzey büyüklüğü değişmediği için basınç değişmez.

b) Sıvılar homojen olarak karıştırıl-dığında yoğunluk d ile 3d arasında olacağı için basınçve basınç kuvveti azalır.

c) Karışımın yoğunluğu d'den fazla olduğu için basınç artar, 3d'den az olduğu için basınçkuvveti azalır.

d) Karışımın yoğunluğu 3d'den az olduğu için basın azalır, d'den fazla olduğu için basınç kuvveti artar.

**6a.**




Dik kesitleri şekildeki gibi olan silindir şeklinde içi dolu K, L ve M katı cisimlerinin yere yaptıkları basınçlar eşittir. **Buna göre aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?**

a) K ve L aynı maddeler olabilir, M farklıdır.

b) K ve M aynı maddeler olabilir, L farklıdır.

c) L ve M aynı madde olabilir, K farklıdır.

d) Üçü de farklı maddelerdir

6b. Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Basınçları ve yükseklikleri eşit ise yoğunlukları da eşittir.Yoğunlukları eşit olan maddeler aynıdır.

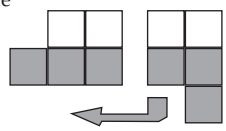
b) Üçünün de hacimleri farklı olduğu için farklı maddelerdir.

c) Katı basıncı yüzeye bağlı olduğu için L ve M aynı madde, K farklıdır.

d) Katı cisimleri ağırlıkları hesaplandığında, P=F/A formülü uygulandığında maddelerin yükseklikleri ile yoğunluklarının doğru orantılı olduğu görülür.

**7a.** Şekil 1`deki kapalı kabın içerisinde bulunan sıvının tabana yaptığı basınç P, basınç kuvveti F'tir. **Bu kap Şekil 2` deki gibi döndürüldüğünde tabana etki eden basınç ve kuvveti için aşağıdakilerden hangisi doğrudur ?**

Şekil 2 Şekil 1



| Basınç (P) | Basınç Kuvveti (F) |
|---|---|
| a) Artar | Artar |
| b) Azalır | Artar |
| c) Artar | Değişmez |
| d) Artar | Azalır |

7b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Basınç yüzeye bağlıdır. Yüzey arttığı için basınç artar, basınç arttığı için de basınç kuvveti artar.

b) Taban alanı küçüldükçe basınç artar. Ancak ağırlıklar aynı olduğu için basınç kuvveti değişmez.

c) Sıvının temas ettiği yüzey büyürse basınç kuvveti artar, yükseklik azalır-sa basınç azalır.

d) Yüzey genişliği arttığı için basınç artar, sıvının yüksekliği azaldığı için basınç kuvveti azalır.

**8a.**

| | Basınç Kuvveti | Derinlik | Yüzey |
|---|---|---|---|
| $X_S$ | F | 2h | S |
| $Y_S$ | 2F | 2h | S |
| $Z_S$ | 2F | h | 2S |

Farklı derinlik ve yüzeye sahip $X_S$ , $Y_S$, $Z_S$ sıvılarının tabanlarına etki eden basınç kuvveti tablodaki gibidir. **Buna göre bu sıvıların yoğunlukları arasındaki ilişki aşağıdakilerden hangisidir?**

a) $d_Z=d_X=d_Y$ b) $d_Z=d_Y>d_X$
c) $d_Z>d_Y=d_X$ d) $d_Y>d_X>d_Z$

8b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

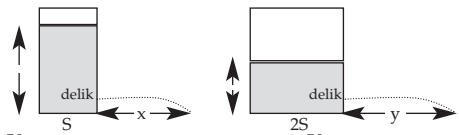
a) Sıvıların basınçları eşit olduğu için yoğunlukları da eşittir.

b) Basın kuvvetleri ve temas yüzeyleri eşit olan sıvıların yoğunlukları da eşittir.

c) Sıvıların yüksekliği, temas ettikleri yüzey ve basınçları eşit ise yoğunlukları da eşittir.

d) Basınç kuvvetleri eşit olduğu için Y ve Z eşit, ama X farklıdır.

**9a.**




**1. Kap** **2. Kap**

Yukarıda verilen kaplarda aynı miktarda su bulunmaktadır. Tabana eşit uzaklıkta delikler açılmıştır. 2. kaba 1. kaptaki kadar su ilave edildiğinde **1. ve 2. kaplardaki deliklerden suyun akış hızı hakkında ne söylenebilir ?**

**a)** 2. kaptaki delikten fırlayan suyun akış hızı fazladır.

**b)** 2. kaptaki delikten fırlayan suyun akış hızı değişmez

**c)** Her iki kaptan fırlayan suyun akış hızları aynı olur.

**d)** 1. kaptaki delikten fırlayan suyun akış hızı daha fazladır

9b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) İkinci kap diğerinden geniş olduğu için sıvının basıncı ve akış hızı daha fazla olur.

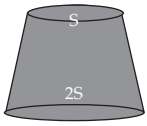
b) Birinci kabın yüzeyi dar olduğu için suyun basıncı ve akış hızı diğerine göre daha fazla olur.

c) Suyun akış hızında su miktarının önemi yoktur, sadece deliğin çapı önemlidir. Bu da değişmediği için suyun akış hızı değişmez.

d) İkinci kaba birinci kaptaki kadar su ilave edildiğinde suyun yüksekliği h kadar olur, böylece her iki kapta yükseklik aynı olduğu için basınçları ve akış hızları eşittir.

◆ **Neşet Demirci/Emine Akdemir**

**10a.**




Şekildeki gibi durmakta olan bir kütük iken ters çevriliyor. Bu durumda kütüğün yere uyguladığı **basınç(P) ve basınç Kuvveti(F) öncekine göre nasıl değişir?**

| | F | P |
|---|---|---|
| **a)** | Artar | Artar |
| **b)** | Değişmez | Artar |
| **c)** | Artar | Değişmez |
| **d)** | Değişmez | Değişmez |

10b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Kütük ters çevrildiğinde temas yüzeyi küçüldüğü için basınç ve basınç kuvveti artar.

b) Katı cisimlerde yüzey değiştiği zaman basınç kuvveti artar, ama basınç değişmez.

c) Yüzey değiştiği zaman basınç ve basınç kuvveti değişmez.

d) Kütük ters çevrildiğinde temas yüzeyi küçülür ve basınç artar, ama cismin ağırlığı değişmediği için basınç kuvveti değişmez.

---

**11a.**90 kg 'lık bir adam, yarı kütlesindeki oğlu ile yumuşak karda, yan yana yürümektedir. Babanın ayakkabılarının taban alanı çocuğunkinin üç katıdır. Buna göre, **Baba ile oğlunun kara batmalarıyla ilgili olarak aşağıda verilenlerden hangisi doğrudur?**

a) Baba daha çok batar

b) Çocuk daha çok batar

c) İkisi de eşit oranda batar

d) Bir şey söylenemez

10b.Verdiğiniz yanıtın sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

a) Babanın ayakkabısının yüzeyi oğlununkinden daha geniş olduğu için babanın yere basıncı daha azdır. Bu yüzden çocuk daha çok batar.

b) Babanın ağırlığı çocuğunun ağırlığından daha fazla olduğu için basınç daha fazladır. Bu yüzden baba daha çok batar.

c) Babanın ağırlığı ve ayakkabılarının yüzeyi oranlandığında çocuktan daha az basınç oluşturduğu için çocuk daha çok batar.

d) Temas ettikleri yüzey aynı olduğu için eşit oranda batarlar.

---

**12. Basınç kavramından ne anlıyorsunuz ?**

a) Basınç bir maddenin tabana uyguladığı kuvvettir.

b) Basınç bir maddenin yoğunluğudur.

c) Basınç herhangi bir maddenin yüzeye uyguladığı güçtür.

d) Basınç birim yüzeye dik olarak etki eden kuvvettir.

# STUDENTS' CONCEPTUAL LEVELS AND MISCONCEPTIONS ABOUT SOLID AND LIQUID PRESSURE

**Neşet DEMİRCİ***

**Emine AKDEMİR****

**Abstract**

The aim of this study was to determine seventh grade primary school students' conceptual levels and misconceptions about pressure of solid and liquids. In this purpose two-tier misconception test was developed about pressure of solids and liquids and were applied to 388 students in six primary schools in Balıkesir. Analyzing all data obtained from this study, after the traditional instruction it is found that students have many misconceptions about pressure of solids and liquids concepts, and then some tentative recommendations were made.

**Key Words:** Misconceptions, science, pressure of solids and liquids, two-tier test

* Assistant. Dr. , Balıkesir University, NEF, Physics Teaching,
** Balıkesir University , Institute of Sciences and Technology.

# LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERSLERİNDE YEREL TARİH KONULARININ ÖĞRETİLMESİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

**Semih AKTEKİN***

**Özet**

Bu araştırma lise tarih programına yerel tarih konularının nasıl dahil edilebileceğini ve tarih eğitiminde yerel tarih çalışmalarının yerinin nasıl artırılabileceğini araştırmaktadır. Çalışma boyunca nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Ankara ve Bitlis/Ahlat'taki dört lisede 320 lise son sınıf öğrencisiyle anket çalışması yapılmış, ayrıca anketlerin uygulandığı sınıflardan seçilen 65 öğrenciyle 13 adet grup mülakatı yapılmıştır. Anket ve mülakat analizleri lise öğrencilerinin büyük çoğunluğun yerel tarih konularının tarih derslerine dahil edilmesini savunduğunu göstermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarih konuları kendi bölgeleriyle bağlantılı olduğunda konuları daha çabuk kavradıklarını ve tarih derslerini daha zevkli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma okullarda yerel tarihle ilgili iki tür çalışmanın zaman zaman kullanıldığını göstermiştir: müze ve tarihi yerlere geziler ve tarih dönem ödevleri. Araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak tarih derslerinde yerel tarihin nasıl daha etkin kullanılabileceğine yönelik öneriler sunulmuştur. Yerel tarihin beklenen faydayı verebilmesi için eğitim sisteminde başka değişiklikler yapılması gerektiği de vurgulanmış ve konunun eğitimcileri ilgilendiren diğer yönleri de tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye'de tarih öğretimi, yerel tarih, yerel tarih öğretimi

## Giriş

Yerel tarih kasaba, kırsal veya kenar mahalleler ya da şehri çevreleyen mahalleler gibi küçük toplulukların tarihini ifade etmek için kullanılır (Stephens,1977,25). Rogers (1977,1)'a göre tarihin diğer geleneksel formlarından farklı olmamakla birlikte yerel tarihin ilgi alanı ulusal tarihten daha küçük ancak bireysel ve aile tarihinden daha büyük konularla ilgilenir. Okul eğitiminde yerel tarih genellikle okul civarında kısa bir yolculukla ulaşılabilecek kadar yakın mesafedeki sınırlı bir bölgenin tarihi veya öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilecekleri tarihi mekân veya materyallerle ilgili çalışmaları ifade etmek için kullanılır (IAAMSS, 1975, 217). Okullarda tarih eğitiminin bir parçası olarak yerel tarihin öğretilmesi birçok ülkede giderek artan bir önem kazanmaya başlamıştır. Yerel ve bölgesel tarihin önemi ve yerel ve milli tarih ile Avrupa ve dünya tarihi arasında denge kurulması gerektiği Avrupa Konseyinin tarih eğitimiyle

* Yard. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, Akçaabat/Trabzon.

ilgili değişik konferanslarında da dile getirilmiş ve yerel tarih aktif eğitimin en iyi aracı olarak tanımlanmıştır (Slater,1995,34). Yerel tarih komünist dönemdeki evrensel tarihi gerçekler formülünden uzaklaşmaya başlayan eski Doğu Bloku ve Sovyetler Birliği ülkelerinde de ilgi çekmeye başlamıştır (Hawkey,1995,33; Aktekin, 2005, 24). ABD'de yerel tarih konuları tarih ve sosyal bilgiler müfredatının hemen her aşamasında yer almıştır (Metcalf and Downey, 1982,204). İngiltere'de yerel tarihin tarih eğitimde kullanılması yirminci yüzyılın başından beri savunulmuştur (Douch, 1967,3; Aktekin,2001,207). Günümüzde İngiliz Eğitim Bakanlığı İlköğretim ikinci aşama (Key Stage 2) Tarih Müfredatında 6 ünite bulunmakta olup 5. Ünite ayrı bir yerel tarih ünitesi olarak düzenlenmiştir (Köstüklü, 1997,4).

Douch (1967,6) yerel tarih eğitimiyle ilgili üç temel yaklaşımdan söz etmektedir. Bunlar milli tarihi yerel örneklerle göstermek, bölgenin her açıdan derinlemesine yerel tarihinin çalışılması ve yerel topluluğun belli yönlerinin tarihinin incelenmesidir. Yerel tarihle ilgili konular, birçok eğitimciye hem yönteme hem de içeriğe yönelik iki avantajı aynı anda uygulama şansı verdiği için cazip gelmiştir (Jones,1981,7). Yöntem olarak, yerel tarihin ancak aktif bir şekilde uygulayarak ve araştırarak öğrenilebileceği yönündeki varsayım, öğretmenden çok öğrencinin çalışma yapmasına dayanan aktif eğitim metodunu savunan eğitimciler için yerel tarihi cazip kılmıştır (Lomas,1988,175). Preston (1969,88) yerel tarihin müfredata dahil edilmesiyle tarihin artık sadece konuşma ve tebeşirle öğretilmeyeceğini söylemiştir. Yerel dokümanların analiz ve incelenmesi, harita inceleme ve çizimi, yerel kütüphane, müze ve binalarla yaşlıların ziyaretinin tarih derslerini pratik, canlı ve aktif bir konu yapacağını ve bunun da tarihi sınıfın zincirlerinden ve sınırsız not tutma sıkıntısından kurtaracağını söylemiştir. Yerel tarihi cazip kılan bir diğer yönü de tarih derslerinin içeriğiyle ilgilidir. 1970'li yıllardan beri tarihçilik alanındaki yeni gelişmeler ve yaklaşımlar, yönetenlerin ve önemli olayların tarihi yanında sıradan insanların, kadınların, işçilerin, kölelerin ve azınlıkların da tarihi olaylar içindeki yerinin anlatılması gerektiğini savunarak içerik konusunda tarih derslerine yeni açılımlar getirmiştir. Bu yaklaşım yirminci yüzyılın başlarına kadar tarihçiler arasında yaygın olan siyasi tarih ağırlıklı yaklaşımdan toplumların sosyal ve ekonomik yönden incelenmesine doğru bir evrilmeyi temsil eder (Himmelfarb,1987,2; Claire,1996,182; Campbell, 1998,189). Literatürde, yerel ve bölgesel tarihe olan ilginin son dönemlerde artmasının bir sebebi de postmodernizm olarak gösterilmektedir. Postmodern dönemde büyük anlatıların yerine parçalı, kısmi kimliklerin, yerel aidiyet duygularının ön plana çıkması, yerel tarihin yeniden gündeme gelmesine yol açmıştır (Hudson, 1999,6).

Ülkemizde de mevcut yerel tarihi kaynakların ve tarihi eserlerin tarih derslerinde kullanımı Milli Eğitim Bakanlığı'nca okullara tavsiye edilmiştir. Ancak bu tavsiyelerin genellikle boş zaman etkinlikleri olarak görüldüğü ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakıldığı görülmüştür. Dünyadaki gelişmelere paralel olarak yerel tarih konusu son yıllarda Türkiye'de de eğitimciler arasında yeniden gündeme gelmiş ve tarih derslerindeki yerinin artırılması tavsiye edilmiştir (Çelebi, 2001; Safran, 2002; Aktekin, 2002 ve 2004). Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve lise müfredatlarını değiştirme çalışmaları sırasında da yerel tarih konusunun önemi tartışılmış ve tarih derslerinde yerel tarih konularının daha sık işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu makale-

nin amacı tarih derslerinde yerel tarihin yerinin nasıl artırılabileceğini ve yerel tarih konularının öğretilmesi esnasında karşılaşılabilecek muhtemel problemler ve çözüm önerilerinin neler olabileceğini öğrenci görüşlerinden hareketle tartışarak yapılan çalışmalara katkıda bulunmaktır.

**Yöntem**

Bu makalede sunulan çalışma, daha geniş çaplı bir doktora tezinin bir bölümüdür (Aktekin, 2004). Türkiye'de tarih derslerinin durumu ve yerel tarihin müfredata dahil edilmesi konusunda tarih öğretmenleri, lise öğrencileri ve müze yöneticilerinin görüşleri alınarak hazırlanan söz konusu tez için Ankara ve Bitlis/Ahlat'taki dört lisede lise son sınıf öğrencileriyle açık ve kapalı uçlu soruların bulunduğu bir anket çalışması yapılmıştır. Ankette öğrencilerin tarih derslerine yönelik genel tutum ve beklentilerini ölçen sorular ile yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili sorular bulunmaktaydı. Ayrıca anketlerin uygulandığı sınıflardan seçilen 65 öğrenciyle 13 adet grup mülakatı yapılmıştır. Bu makalede öğrencilerin sadece anket ve mülakatlardaki tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle doğrudan ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilip tartışılmıştır. Ankete 171'i (%53.4) kız, 145'i (%45.3) erkek olmak üzere toplam 320 öğrenci katılmıştır. Ankete katılan öğrencilerin 97'si (% 30.31) Ankara Kılıçarslan Lisesi, 84'ü (%26.25) Ankara Kurtuluş Lisesi, 73'ü (%22.81) Ankara TED Koleji, 66'sı (% 20.63) Ahlat Selçuklu Lisesi öğrencisidir. Ankete katılan öğrencilerin 121'i (%37.81) Türkçe-Matematik Bölümü, 119'u (%37.19) Fen Bölümü, 55'i (%17.19) Sosyal Bilimler Bölümü, 25'i (% 7.81) Yabancı Dil Bölümü öğrencisidir. Her okuldan her bölüm için bir sınıfta anket uygulaması yapılmıştır. Kurtuluş Lisesi ve Selçuklu Lisesinde yabancı dil bölümü olmadığı için bu okullarda sadece üç bölümde, TED Koleji'nde de Sosyal Bilimler bölümü olmadığı için yine üç bölümde anket çalışması yapılmıştır. Yalnızca Kılıçarslan Lisesi'nde dört sınıfta uygulama yapılabilmiştir. Anket uygulanacak sınıfları çoğunlukla müdür yardımcıları sınıfın okul ortalamasını yansıtmasına dikkat ederek seçmişlerdir. Anket uygulandıktan sonra da sınıf öğretmenlerinden sınıfın genel ortalamasını yansıtacak 5 öğrenci seçmesi istenmiş ve her sınıftan beşer öğrenciyle grup mülakatı yapılmıştır. Bu mülakatlarda ankette sorulan soruların öğrenciler tarafından ne düzeyde doğru algılandığı ölçülmeye çalışılmıştır. Söz konusu mülakatlar kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Mülakat metinleri anketlerin analizi esnasında destekleyici ve açıklayıcı veri olarak kullanılmıştır. Anketteki kapalı uçlu soruların analizinde SPSS programı kullanılmış olup, açık uçlu sorulara verilen cevaplar ise araştırmacı tarafından içeriklerine göre sınıflandırılmış, ilginç bulunan örnek cümle ve yorumlar da metin içinde italik olarak sunulmuştur.

**Bulgular ve Yorumlar**

Ankette öğrencilere 'Tarih derslerinde bulunduğunuz şehrin ve bölgenin çeşitli özelliklerinin tarihinin de anlatılması ve bölgenizin ve şehrinizin tarihinin de tarih derslerinin bir parçası olmasıyla ilgili görüşlerinizi yazar mısınız?' şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. 228 öğrenci (% 71.75) bu soruyu cevaplamıştır. 174 öğrenci (%76.31) yerel tarih konularının müfredata dahil edilmesine olumlu yaklaşmış, 32 öğrenci (% 14.03) ise yerel tarihin müfredata dahil edilmesine karşı çıkmıştır. Bu öğ-

renciler zaten yeterince konu gördüklerini ve başka ayrıntılı konular istemediklerini belirtmişlerdir. 20 öğrenci ise (% 8.77) bu konuda net bir yanıtları olmadığını, konunun nasıl işlendiğine bağlı olduğunu söylemişlerdir. Şimdiye kadar derslerde ayrı bir yerel tarih ünitesi olmadığı için bu kavramın bazı öğrenciler için çok anlam ifade etmediği ve soruyu yanlış anlamış olabilecekleri de gözden kaçırılmamalıdır. Grup mülakatı esnasında bazı öğrenciler bu sorudan sanki şehirlerinin ayrıntılı tarihinin müfredata dahil edilmesinin istendiğini anladıklarını ve bu yüzden soruya olumsuz cevap verdiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 1. Öğrencilerin yerel tarihin müfredata dahil edilmesine katılım oranları**

| Yerel tarih | f | % |
|---|---|---|
| Olumlu bulanlar | 174 | 76.31 |
| Olumsuz bulanlar | 32 | 14.03 |
| Şartlı konuşanlar | 20 | 8.77 |

Öğrenciler yerel tarihin müfredata dahil olmasını değişik nedenlerle desteklemişlerdir. Birçoğu yaşadıkları bölgede birçok tarihi eser ve binanın olduğunu ama bunlar hakkında yeterli bilgi edinemediklerini belirterek bu konudaki üzüntülerini dile getirmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazıları sunulmuştur:

*'Diğer ülkelerden insanlar birçok para harcayarak bizim ülkemize gelip tarihi güzellikleri görüyorlar ama maalesef buralarda yaşayan insanlar tarihi yerleri ziyaret etmiyor. Kendi tarihi zenginliklerimizin farkında değiliz.' (Öğrenci mülakatı)*

Öğrenciler kendi şehirlerinin tarih içindeki yeri ve önemini öğrenmeye çok istekli görünmüşlerdir:

*'Şehrimizin tarihini öğrenmek bize gurur verir. Yaşadığımız yerlerin kıymetini daha iyi anlarız. Eğer yerel tarih müfredata dahil olursa önemli tarihi olayların geçtiği yerleri ziyaret etme şansımız olur.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Geçmiş nesillerin neler çektiğini, bölgemizde ne gibi teknolojik gelimseler olduğunu bilmek gereklidir. Bu yüzden yerel tarihin öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.' (Öğrenci mülakatı)*

Bazı öğrenciler yerel tarihten başlamanın milli ve dünya tarihini daha iyi anlamalarına yardım edeceğini söylemişlerdir:

*'Tümevarım yaklaşımının faydasına inanıyorum. Özelden genele gitmenin daha mantıklı olduğunu düşünüyorum. Küçük olayların veya küçük yerlerin tarihini anlamadan genel tarihi ve Türkiye tarihini de anlayamayız. Yerel tarih milli tarihi ve dünya tarihini öğrenmemiz için temel olmalıdır.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Eğer tarih eğitimi Yerel tarihten başlarsa daha etkili ve kalıcı olur. Kendimizle dışımızda gelişen olaylar arasında bağlantı kurmak zordur ama kendimizle ilgili olursa daha ko-*

*lay anlarız. Bazen tarih derslerinde Anadolu'da geçmiş olayları açıklarken bile yabancı isimler kullanılıyor bu da konunun bizimle alakası olduğunu anlamamızı zorlaştırıyor.' (Öğrenci mülakatı)*

Bazı öğrenciler yerel tarih konularını bilmenin boş zamanlarında ve tatillerde faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir:

*'Kısaca bile olsa yerel tarih konuları öğretilmelidir. En azından bir yere tatile gittiğimiz zaman o bölgenin önemli tarihi yerlerini bilmeliyiz, böylece tatil için daha bilinçli tercihler yapabiliriz.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Yerel tarih konuları üniversite sınavında sorulmasa bile, bölgemin tarihini genel kültür konusu olarak bilmek isterim. Bu bilgiler buraları gezmeye gelen turistler bana soru sorduğunda onlara kendi bölgemin tarihiyle ilgili bir şeyler söyleyebilmeliyim.' (Öğrenci mülakatı)*

**Tablo. 2. Öğrencilerin 'Tarih konuları çevremle bağlantı kurularak anlatılırsa daha kolay öğreniyorum' yargısına katılım oranları**

| | Kesinlikle katılmıyor | Katılmıyor | Kararsız | Katılıyor | Kesinlikle Katılıyor |
|---|---|---|---|---|---|
| f | 5 | 31 | 51 | 125 | 108 |
| % | 1.6 | 9.7 | 15.9 | 39.1 | 33.8 |

Öğrencilerin çoğunluğu konular kendi bölgeleriyle bağlantılı olarak anlatılırsa konuları daha kolay öğrendiklerini söylemiştir. Öğrencilerin % 72,9'u 'konular kendi bölgemle bağlantılı olarak anlatılırsa konuları daha kolay öğreniyorum' yargısına katıldığını belirtmiştir.

**Tablo. 3. Öğrencilerin 'eğer kendi bölgemizin ve şehrimizin tarihi de öğretilseydi tarih derslerinden daha çok zevk alırdım' yargısına katılım oranları**

| | Kesinlikle katılmıyor | Katılmıyor | Kararsız | Katılıyor | Kesinlikle Katılıyor |
|---|---|---|---|---|---|
| f | 30 | 45 | 72 | 95 | 78 |
| % | 9.4 | 14.1 | 22.5 | 29.7 | 24.4 |

Öğrencilerin çoğunluğu (% 54.1 %) eğer kendi bölgelerinin tarihi de öğretilirse tarih derslerinin daha zevkli olacağına inandığını belirtmiştir. Fakat % 22.5'i emin olmadığını % 23.5'i ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir.

**Olumsuz yorumlar**

Öğrencilerin % 14.03'u (f= 32) Yerel tarihin müfredata dahil edilmesine sıcak bakmadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerin eleştiri ve kaygılarına bakıldığında yerel tarihin kendisinden çok derslerin sadece yerel tarihle sınırlanmasına karşı oldukları görülmüştür:

*'Benim için sadece kendi ülkemin veya milletimin tarihi önemli değildir. Geçmiş olaylar bugünle de ilgilidir ama olaylara geniş çerçeveden dünya açısından bakmalıyız. Bu yüzden tarihi yerel konularla sınırlamak mantıklı değil.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Yerel tarihtense genel tarihi konuları öğrenmeyi tercih ederim. Eğer sadece şehrimin veya bölgemin tarihini öğrenmekle kalsam bu beni tatmin etmez. Olayları daha geniş perspektiften öğrenmeyi tercih ederim. Kendi bölgemin tarihi ise sınırlıdır ve bana çok şey katmaz. Evrensel bir bakış açısı verilmelidir.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Tarih dersleri genel olarak öğretilmelidir. Bir ilçede yaşıyor olmamız ille de oranın tarihini öğrenmeliyiz anlamına gelmez.' (Öğrenci mülakatı)*

Bazı öğrenciler tarih derslerinden hiç hoşlanmadığı için yerel tarih konularından da hoşlanmayacaklarını belirtmişlerdir:

*'Tarihle hiçbir şekilde ilgilenmiyorum. Yerel tarihin dahil edilmesi gereksiz bence'.*

*'Yaşadığımız yerler hakkında bazı bilgilerimizin olması güzel bir duygu ama bunları tarih derslerinde öğretmek gereksiz, zaten yeterince sıkıcı konu görüyoruz!'*

Bazı öğrenciler ise tarih konularının yerel ve milli olarak ayrılmasına karşı olduklarını söylemişlerdir:

*'Tarih sadece yaşadığımız çevreyle ilgili olmamalı. Sadece eğer yaşadığımız yerlerin dünya tarihinde önemli yeri varsa incelenmelidir.'*

*'100 yıl önce ülkenin değişik yerlerinde hayat şartları aynıydı. Arada fazla farklılıklar yoktu. O yüzden farklı şehirlerin tarihini işlemeye gerek yok.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Eğer milli tarih ve dünya tarihini iyi öğrenirsek belli bir dönemdeki hayat şartlarını iyi öğrenirsek yerel şartları da tahmin edebiliriz. Ayrı bir yerel tarih ünitesi görmeye gerek yok.' (Öğrenci mülakatı)*

Bazı öğrenciler yerel konuları önemsiz ve sınırlı bulduklarını söyleyerek okul derslerinin sadece önemli konularla ilgilenmesi gerektiğini belirtmiştir:

*'Tarih dersleri boyunca sadece önemli konular üzerinde yoğunlaşmalıdır. Ailemdeki yaşlılarla veya başka yaşlı kişilerle kendi aile tarihimiz veya bölgemizin tarihi üzerine konuşabiliriz. Fakat bu bilgilerin başka öğrencileri ilgilendireceğini sanmıyorum. Benim ailemin tarihiyle kim ilgilenir ki?' (Öğrenci mülakatı)*

*'Ailemden duyduğum hikayeler veya hatıraları tarihi bilgi olarak görmüyorum. Tarihi olay bir milletin hayatında önemli yeri olan olaydır. İnsan hayatında bir şey değiştiren olaylardır. Örneğin savaşlar veya kurtuluş savaşı tarihi olaydır, fakat benim ailemin hatıraları tarih değildir.' (Öğrenci mülakatı)*

Bazı öğrenciler yerel tarih konularının öğretimine pragmatik gerekçelerle karşı çıkmışlardır:

*'Üniversite sınavı için çalışmamız gereken çok konu var. Yerel tarih konuları üniversite sınavında çıkmıyor.'*

*'İsteyen kişi yerel tarih konularını dedelerinden veya diğer yaşlı kişilerden öğrenebilir. Okulda öbür bölgelerin ve ülkelerin tarihleri üzerinde yoğunlaşmalıyız çünkü bu konuları tanıdığımız kişilerden öğrenme şansımız yok.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Zaman sınırlı olduğu için okulda çevremiz veya Yerel tarih konuları hakkında ayrıntılı bilgi verilemez. Fakat bu konularda okula panosunda veya duvar gazetesinde yazılar yayınlanabilir.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Eğer tüm köylerin ve küçük şehirlerin tarihi öğretilirse karışıklık çıkar. Tüm küçük topluluklar ve köyler hakkında nasıl ders öğretilecek? Bu konular ancak ayrı bir ders olarak öğretilebilir.' (Öğrenci mülakatı)*

**Şartlı yorumlar**

Öğrencilerin % 8. 77'si (f=20) yerel tarih öğrenmenin yararlı olabileceğini ama bunun konunun nasıl öğretileceğine bağlı olduğunu belirtmiştir:

*'Eğer zevkli bir şekilde öğretilirse hoşlanırım. Öğretmenlerin konuyu nasıl öğreteceğine bağlı.'*

Öğrenciler yerel tarih konularının da diğer konular gibi sıkıcı bir şekilde öğretileceğine yönelik şüphelerini belirtmişlerdir:

*'Yerel tarih konuları müfredata dahil edilse bile eminim ki bu konu da diğer konular gibi öğretilecektir. Yerel tarihi bir konuda birçok bilgi ve ayrıntıyı ezberlememiz istenecektir.'(Öğrenci mülakatından)*

Eğer yerel tarih konuları farklı şekilde öğretilirse bazı öğrenciler bu konulardan da hoşlanacağını belirtmiştir. Öğrenciler yerel tarih konularının ilgilerini çekmesi için yeni ve zevkli eğitim tekniklerinin kullanılması gerektiğinden bahsetmişlerdir:

*'Yerel tarih konularını öğrenmek ilginç olabilir ancak eğer bu konularda diğer konular gibi monoton bir şekilde öğretilirse sıkıcı olur. Ama konu farklı şekilde öğretilirse, örneğin tarihi ziyaret gibi, daha zevkli olur, aksi takdirde olmaz.'*

*'Yerel tarih konuları ilgimi çekebilir ancak padişahlar, savaşlar vs. hakkında olmamalıdır. Tarihi yerler ve binalar ve arkeolojik kazılar daha çok ilgimi çekiyor.'*

**Yerel tarihin önemi**

Yerel tarih konularının öğrenciler için ne derece önemli olduğunu ve öğrencilerin yerel tarihe ilgilerinin yaşadıkları şehirle ilgisi olup olmadığını anlamak için öğrencilere altı tarih konusu verilerek bunları önem sırasına sokmaları istendi. "Eğer şehrinizin/bölgenizin yerel tarihi de tarih derslerinin bir parçası olsaydı aşağıdaki konuları en önemliden en az önemliye doğru nasıl sıralardınız? Lütfen 1' den 6' ya kadar numara vererek belirtiniz'(1= En önemli, 6= En az önemli )." Anket analiz sonuçları genel olarak incelendiğinde öğrencilerin en önemli ünite olarak Osmanlı Tarihi'ni gördüğünü göstermiştir. 46 öğrenci (%16.3) Osmanlı Tarihini birinci sıraya 78 öğrenci ise (27.6%) ikinci sıraya koymuştur. İnkılap Tarihi ünitesi en önemli ikinci ve Yerel tarih ise üçüncü konu olarak işaretlenmiştir. Selçuklu Tarihi ise en az önemli ünite olarak görülmüştür. (Bakınız: Tablo 4 ve 7)

Anket analizlerinin iki şehirdeki sonuçlarını karşılaştırdığımızda ise ilginç farklılıklar görüyoruz. Selçuklu Tarihinde önemli bir yeri olan Ahlat ilçesinde öğrenciler Selçuklu Tarihi konularını en önemli konu olarak görmüşlerdir. Ahlat'taki öğ-

renciler önem sıralamasında Osmanlı Tarihini ikinci sırada ve Yerel tarihi de üçüncü sırada işaretlemişlerdir. (Bakınız: Tablo 5 ve 8)

Ankara'daki okullarda ise en önemli konu İnkılap Tarihidir. Osmanlı Tarihi önem sırasında ikinci sırada yer alırken Selçuklu Tarihi de en az önemli ünite olarak görülmüştür. (Bakınız: Tablo 6 ve 9)

**Tablo 4. Tüm öğrencilerin ünitelerin önem derecesiyle ilgili yanıtlarının ortalama değerleri**

| Ünite | f | $\overline{X}$ | ss |
|---|---|---|---|
| Osmanlı Tarihi | 283 | 3.00 | 1.44 |
| İnkılap Tarihi | 283 | 3.17 | 1.69 |
| Yerel Tarih | 283 | 3.39 | 1.86 |
| Dünya ve Avrupa Tarihi | 283 | 3.70 | 1.66 |
| İlkçağ Tarihi | 283 | 3.78 | 1.78 |
| Selçuklu Tarihi | 283 | 3.95 | 1.60 |

**Tablo 5. Ahlat'taki öğrencilerin ünitelerin önem derecesiyle ilgili yanıtlarının ortalama değerleri**

| Ünite | f | $\overline{X}$ | ss |
|---|---|---|---|
| Selçuklu Tarihi | 52 | 2.35 | 1.44 |
| Osmanlı Tarihi | 52 | 2.58 | 1.26 |
| Yerel Tarih | 52 | 2.87 | 1.72 |
| İnkılap Tarihi | 52 | 4.06 | 1.42 |
| İlkçağ Tarihi | 52 | 4.19 | 1.48 |
| Dünya ve Avrupa Tarihi | 52 | 4.96 | 1.19 |

**Tablo 6. Ankara'daki öğrencilerin ünitelerin önem derecesiyle ilgili yanıtlarının ortalama değerleri**

| Ünite | f | $\overline{X}$ | ss |
|---|---|---|---|
| İnkılap Tarihi | 231 | 2.97 | 1.69 |
| Osmanlı Tarihi | 231 | 3.09 | 1.46 |
| Dünya ve Avrupa Tarihi | 231 | 3.42 | 1.62 |
| Yerel tarih | 231 | 3.51 | 1.88 |
| İlkçağ tarihi | 231 | 3.69 | 1.83 |
| Selçuklu Tarihi | 231 | 4.32 | 1.40 |

Bu sonuçlar öğrencilerin doğup yaşadıkları yerin onların tarihteki önemli konu algılamasına etki ettiğini göstermektedir. Öğrencilerle yapılan grup mülakatlarında da öğrenciler tercihleri için rasyonel değil daha duygusal gerekçeler sunmuşlardır. Selçuklu Tarihi Ahlat'ta en önemli ünite olarak görülürken Ankara'da en önemsiz ünite olarak görülmüştür. Ankara'da yaşayan öğrenciler ise İnkılap tarihi derslerini en önemli konu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun muhtemel sebebi Ankara'daki öğrencilerin yaşadıkları mekanlarda kendilerine Selçuklu tarihini hatırlatan ipuçları veya kalıntılar görmezken Ahlat'taki öğrencilerin ise ilçenin her yerinde o dönemden kalma eserlerle iç içe büyümüş olmalarıdır. Yine Ankara'daki öğrencilerin Anıtkabir, İlk Meclis binası gibi İnkılap tarihi dersiyle doğrudan ilgili eser ve binaları çevrelerinde görüp hissederek yaşıyor olmaları onlar açısından bu üniteyi en önemli hale getirmiş olabilir.

**Tablo 7. Tüm öğrencilerin konuları en önemliden en önemsize doğru sıralaması**

| Ünite | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İnkılap Tarihi | 69 | 24.4 | 40 | 14.1 | 51 | 18.0 | 51 | 18.0 | 40 | 14.1 | 32 | 11.3 |
| Yerel Tarih | 63 | 22.3 | 48 | 17.0 | 43 | 15.2 | 37 | 13.1 | 29 | 10.2 | 63 | 22.3 |
| Osmanlı Tarihi | 46 | 16.3 | 78 | 27.6 | 54 | 19.1 | 53 | 18.7 | 40 | 14.1 | 12 | 4.2 |
| İlkçağ Tarihi | 43 | 15.2 | 42 | 14.8 | 31 | 11.0 | 52 | 18.4 | 47 | 16.6 | 68 | 24.0 |
| Dünya ve Avrupa tarihi | 36 | 12.7 | 39 | 13.8 | 57 | 20.1 | 46 | 16.3 | 52 | 18.4 | 53 | 18.7 |
| Selçuklu Tarihi | 27 | 9.5 | 35 | 12.4 | 47 | 16.6 | 44 | 15.5 | 75 | 26.5 | 55 | 19.4 |

**Tablo 8. Ahlat'taki öğrencilere göre ünitelerin önem sırası**

| Ünite | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İnkılap Tarihi | 4 | 7.7 | 3 | 5.8 | 9 | 17.3 | 14 | 26.9 | 14 | 26.9 | 8 | 15.4 |
| Yerel Tarih | 14 | 26.9 | 13 | 25.0 | 8 | 15.4 | 7 | 13.5 | 3 | 5.8 | 7 | 13.5 |
| Osmanlı Tarihi | 10 | 19.2 | 18 | 34.6 | 14 | 26.9 | 6 | 11.5 | 2 | 3.8 | 2 | 3.8 |
| İlkçağ Tarihi | 4 | 7.7 | 3 | 5.8 | 8 | 15.4 | 12 | 23.1 | 14 | 26.9 | 11 | 21.2 |
| Dünya ve Avrupa Tarihi | 1 | 1.9 | 2 | 3.8 | 1 | 1.9 | 12 | 23.1 | 14 | 26.9 | 22 | 42.3 |
| Selçuklu Tarihi | 19 | 36.5 | 13 | 25.0 | 12 | 23.1 | 1 | 1.9 | 5 | 9.6 | 2 | 3.8 |

**Tablo 9. Ankara'daki öğrencilere göre ünitelerin önem sırası**

| Ünite | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| İnkılap Tarihi | 65 | 28.1 | 37 | 16.0 | 42 | 18.2 | 37 | 16.0 | 26 | 11.3 | 24 | 10.4 |
| Yerel Tarih | 49 | 21.2 | 35 | 15.2 | 35 | 15.2 | 30 | 13.0 | 26 | 11.3 | 56 | 24.2 |
| Osmanlı Tarihi | 36 | 15.6 | 60 | 26.0 | 40 | 17.3 | 47 | 20.3 | 38 | 16.5 | 10 | 4.3 |
| İlkçağ Tarihi | 39 | 16.9 | 39 | 16.9 | 23 | 10.0 | 40 | 17.3 | 33 | 14.3 | 57 | 24.7 |
| Dünya ve Avrupa tarihi | 35 | 15.2 | 37 | 16.0 | 56 | 24.2 | 34 | 14.7 | 38 | 16.5 | 31 | 13.4 |
| Selçuklu Tarihi | 8 | 3.5 | 22 | 9.5 | 35 | 15.2 | 43 | 18.6 | 70 | 30.3 | 53 | 22.9 |

**Tarihi yerlere ve müzelere yapılan geziler**

Ankette öğrencilere okulların tarih derslerinin parçası olarak değişik tarihi mekanlara düzenledikleri ziyaretler hakkındaki düşüncelerini ölçecek sorular sorulmuştur. Öğrencilerin % 79.7'si (f=255) 'tarihi yerlere ve müzelere daha çok gezi düzenlense tarih derslerinden daha çok zevk alırdım' yargısına katılmıştır.

**Tablo 10. Öğrencilerin ' Tarihi yerlere ve müzelere daha çok gezi düzenlenirse tarih derslerinden daha çok zevk alırdım' yargısına katılım oranları**

| N=320 | Kesinlikle katılmıyor | Katılmıyor | Kararsız | Katılıyor | Kesinlikle Katılıyor |
|---|---|---|---|---|---|
| f | 20 | 23 | 22 | 81 | 174 |
| % | 6.3 | 7.2 | 6.9 | 25.3 | 54.4 |

Öğrencilere bölgelerindeki kendi başlarına veya okul etkinliği olarak ziyaret ettikleri beş önemli tarihi yer ismi yazmaları istendi. Bu soruyla hangi tür yerlerin öğrenciler arasında popüler olduğu ve okulların ne tür yerlere geziler düzenlediği tespite çalışıldı. Öğrencilerin ziyaret ettikleri yerler dört grup olarak sınıflandırıldı: Müzeler, dini ziyaret yerleri, farklı tarihsel dönemlerden kalma kalıntılar ve kaleler. Ankara'da Anıtkabir ayrı bir başlık altında incelendi.

**Tablo 11. Ankara'daki öğrencilerin yalnız başına veya okul aktivitesi olarak ziyaret ettikleri yerler**

| Ankara'da ziyaret edilen yerler | Yalnız Başına | Okul Gezisi | Toplam (f) | % |
|---|---|---|---|---|
| Anıtkabir | 60 | 75 | 135 | 43.3 |
| Ankara kalesi | 72 | 29 | 101 | 39.4 |
| Anadolu Medeniyetleri Müzesi | 32 | 63 | 95 | 33.8 |
| Etnografya Müzesi | 32 | 60 | 92 | 33 |
| Hacı Bayram Veli Camisi | 44 | 1 | 45 | 17.7 |

**Tablo 12. Ahlat'taki öğrencilerin yalnız başına veya okulla birlikte ziyaret ettikleri tarihi yerler**

| Ahlat'ta ziyaret edilen yerler | Yalnız Başına | Okul Gezisi | Toplam (f) | % |
|---|---|---|---|---|
| Abdurrahman Gazi Türbesi | 48 | 2 | 50 | 75.75 |
| Kümbetler | 43 | 3 | 46 | 69.69 |
| Selçuklu Müzesi | 12 | 25 | 37 | 56.06 |
| Ahlat Kalesi | 25 | 1 | 26 | 39.39 |
| Harabeşehir Mahallesi | 24 | 1 | 25 | 37.87 |

Anıtkabir Ankara'da bireysel ve toplu gezilerde toplam olarak en fazla ziyaret edilen yer olarak işaretlenmiştir. Öğrencilerin % 43.30'u Anıtkabir'i ziyaret ettiğini belirtmiştir. % 18.9' u okul gezileriyle % 13'u ise yalnız veya arkadaş grubuyla ziyaret ettiğini belirtmiştir. % 10.6'si ise hem okul gezisiyle hem yalnız olarak ziyaret etmiştir. Ankara Kalesi yalnız başına veya aileyle yapılan gezilerde en çok ziyaret edilen mekandır (%27.6). Öğrencilerin % 10.6'sı kaleyi okulla birlikte gezmiştir. Öğrencilerin % 39.4'u kaleyi ziyaret etmiştir. Ahlat'ta ise Ahlat Kalesi dini türbelerden sonra ikinci popüler serbest zaman ziyaret yeridir. Kale bölgesinin piknik alanı olmasının da bunda payı vardır. Öğrencilerin % 39.39'u kaleyi kendi başlarına veya aileleriyle birlikte ziyaret etmiştir. Ankara'da okullar en çok müzelere ziyaretler düzenlemişlerdir (% 69.6). Anadolu Medeniyetleri Müzesi okul gezilerinde en çok tercih edilen müzedir (% 22.8). İkinci en çok ziyaret edilen müze Etnografya Müzesidir ( % 22.4). Ahlat'ta ki Selçuklu Müzesi ve müze yanındaki Selçuklu Mezarlığı okulların en çok gezi düzenlediği tarihi mekandır. Öğrencilerin % 36.3'u müzeyi okul gezisiyle ziyaret etmiştir. Ankara'da öğrencilerin yalnız veya aileleriyle birlikte en çok ziyaret ettikleri ikinci yer Hacı Bayram Camisi'dir (%17.3). Toplam olarak öğrencilerin % 17.7' si Hacıbayram Camiini ziyaret ettiğini söylemiştir. Sadece bir öğrenci camiyi okul gezisiyle ziyaret ettiğini söylemiştir. Ahlat' ta da Abdurrahman Gazi Türbesi yalnız veya aile fertleriyle birlikte en çok ziyaret edilen yerdir (% 71.2). Öğrencilerin toplam % 74.2'si bu türbeyi ziyaret etmiştir. Bu türbenin civarının aynı zamanda piknik alanı olmasının da bunda payı vardır. Ahlat'ta Selçuklu döneminden kalma değişik kümbetler mevcut ve öğrencilerin % 65.2'si bu kümbetlerden en az birini ziyaret etmiştir. Öğrencilerin % 37.87'si Harabeşehir Mahallesi'ni ziyaret ettiğini belirtmiştir. Öğrenciler şehirlerinde ve değişik tarihi bölgelerde bulunan değişik tarihi mekanları da ziyaret etiklerini belirtmişlerdir. Kapadokya (%11.80), Roma Hamamı (% 8.3), ve Gordion (% 7.9) öğrencilerin ziyaret ettiği diğer bazı tarihi mekanlardır.

**Tarihi yerleri ziyaret etmemenin başlıca sebepleri**

35 öğrenci (% 10.9 ) ziyaret ettiği herhangi bir yerin adını yazmamıştır. Öğrencilere tarihi yerleri niye ziyaret etmediklerine dair açık uçlu bir soru da sorulmuştur. 2 kişi (5.71%) bulundukları şehre yeni taşındığı için ziyaret edemediğini belirtmiştir. Diğer öğrencilerin verdikleri yanıtlar ise tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13. Tarihi yerleri ziyaret etmeme nedenleri**

| Sebepler | f | % |
|---|---|---|
| İlgimi çekmiyor | 15 | 42.85 |
| Zaman yok | 14 | 40 |
| Maddi sebepler | 5 | 14.28 |
| Kültürel sebepler | 4 | 11.42 |
| Bilinç eksikliği | 3 | 8.57 |
| Şehirde yeni olma | 2 | 5.71 |

15 öğrenci (% 42.85 ) tarihi yerleri sevmediklerini ve bu yerlere ilgi duymadıklarını belirtmiştir. 14 öğrenci (% 40) zaman yokluğundan ve 5 öğrenci (% 14.28) maddi sıkıntıdan bahsetmiştir. Bu faktörler grup mülakatları esnasında da belirtilmişlerdir:

*'Okul derslerinin yoğunluğundan hiç bir yeri ziyaret edemedim. Ayrıca bu tür yerler konusunda bana hiçbir bilgi verilmedi. Eğer okul bu tür yerlere gezi düzenlenmiş olsaydı mutlaka giderdim.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Avrupalı insanlar zengin olduğu için rahatlıkla her yere seyahat edebiliyorlar. Fakat bizim insanımızın maddi sıkıntıları var ve günlük hayatlarında birçok sıkıntıları var. Bu yüzden tarih ve tarihi yerleri ziyaret etmek onlar için lüks bir şey.' (Öğrenci mülakatı)*

Öğrenciler okul derslerinden ötürü bu tür ziyaretleri gerçekleştiremediklerini iddia etmişlerdir. Hafta sonlarında veya diğer tatillerde niye bu tür ziyaretlere vakit ayırmadıkları sorulduğunda bazı öğrenciler okul derslerinin aslında bir bahane olduğunu itiraf etmişlerdir. Grup mülakatlarında bazı öğrenciler boş zamanlarında ve tatillerde değişik işlerde çalışmak zorunda olduklarını belirtmişlerse de çoğu öğrenci istenirse gezilere zaman ayrılabileceğini belirtmiştir. Müze ve tarihi yerlere girişlerde öğrencilerden ücret alınmadığı da göz önünde bulundurulursa maddi zorluk olarak da sadece tarihi yerlere ve müzelere olan ulaşım ücretinin sorun olabileceği söylenebilir. 4 kız öğrenci (% 11.42) ise geleneklerden kaynaklanan bazı sebeplerle fazla gezememekten şikayetçi olmuşlardır:

*'Aile baskısı var. Ailem dışarıda uzun süre kalmama ve tarihi yerlere tek başıma gitmeme müsaade etmez.'*

3 öğrenci tarihi yerlerden hoşlandıklarını ancak bulundukları şehirde görülecek bir şey olmadığını iddia etmiştir:

*'İstanbul'da birçok saray ve kiliseyi ziyaret ettim, Efes ve Antalya'da birçok yer gördüm. Gezmeyi seviyorum ama Ankara'da görülecek bir şey yok.'*

**Gezilerin Faydaları ve Eksiklikler**

Öğrencilere katıldıkları gezilerden ne gibi faydalar elde ettikleri sorulmuştur. Bu soruyu 289 öğrenci (%90.31) cevaplamıştır. 174 öğrenci (% 60.2) bu ziyaretleri ta-

rih hakkında bir şeyler öğrenmek açısından faydalı bulurken 115 öğrenci (% 39.8) ise bu gezilerin faydalı olmadığını ve bu gezilerden tarihle ilgili hiç bir şey öğrenmediklerini iddia etmiştir. 92 öğrenci (% 52.87) bu ziyaretlerden elde ettiği genel faydalardan bahsetmiştir. Bunların çoğu görmüş oldukları nesnelerin o konudaki bilgilerini kalıcı hale getirdiğini belirtmiş ve görerek öğrenmenin daha faydalı olduğunu savunmuştur. Bu öğrenciler ziyaretlerden öğrendiklerini bir daha unutmayacaklarını belirtmiştir:

*'Tarihi yerleri ziyaret edince kitaplardan öğrendiğim konular daha pekişti. Öğrendiğim konuyu bir daha unutmam. Okulda öğrendiğim konuları gezide gördüklerimle karşılaştırdım.'*

*'Tarihi yerleri ziyaret ettiğimde kendimi sanki o olayları yaşıyor ya da o olayların içindeymişim gibi hissettim. Tarihi olaylar zihnimde daha somut bir hal aldı.'*

Bazı öğrenciler bu gezilerden sonra tarihin ve geçmiş olayların değerini daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir:

*'Tarihi kalıntıları ve eserleri gördükten sonra tarihin kıymetini takdir etmeye başladım. Saklanan küçük bir taşın bile çok büyük değeri olabilir. Belki yüzlerce yıldır saklanıyordur.'*

*'Hayat şartlarının eskiden ne kadar zor olduğunu ve atalarımızın eskiden zor şartlar altında neler çektiğini daha iyi anladım.'*

Bu ziyaretler bazı öğrencilerin tarihe yaklaşımını da değiştirmiştir:

*'Geçmiş olayları daha iyi anladım. Her ziyaretten sonra tarihe ilgim ve sevgim daha çok arttı.'*

*'Tarihi eserlerin güzelliği ve orijinalliği beni tarihi daha detaylı olarak anlamaya ve öğrenmeye itti.'*

48 öğrenci (% 27.58) bu ziyaretler sırasında öğrendiği yeni bilgilerden veya ziyaret esnasında gördüğü objelerden bahsetmiştir:

*'Müzede gözyaşı şişeleri vardı. Eski çağlarda kadınların bu şişelerde gözyaşlarını biriktirdiklerdi öğrendim. Onların bir geleneğini öğrenmiş oldum.'*

*'Müzedeki eski paralar bana Anadolu Selçukluları dönemindeki ekonomik hayat hakkında fikir verdi.'*

*'O dönemin idari ve ekonomik hayati hakkında fikrim oldu. Örneğin Topkapı Sarayını gezerken Osmanlıların lüks bir hayat sürdüğünü gördüm. Hamam taşlarını süslemek için bile mücevher kullanıyorlarmış, çok müsrif olduklarını gördüm.'*

115 öğrenci (% 39.8) tarihi yerlere ve müzelere yapılan okul gezilerinin vakit kaybı olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler okul gezilerden hiç bir şey öğrenmediklerini iddia etmişlerdir:

*'Değişik yerleri ziyaret etmeyi seviniyorum ama bir öğretmen gezi esnasında sizi acele edin diye zorlayınca hiç bir şey öğrenemiyorsunuz.'*

*'Tarihi bir yeri yalnız ziyaret ettiğinizde eğer profesyonel bir rehberiniz yoksa pek bir şey öğrenemiyorsunuz. Aslında okul ziyaretlerinde de bir şey öğrenemiyoruz. Ziyaret esnasında öğretmenlerimiz bizi sürekli eşyalara dokunmamamız, sessiz olmamız konusunda uyarıyorlar. Öğrencilerle uğraşmaktan müzeyle ilgili bir şey anlatmaya vakitleri olmuyor.'(Öğrenci mülakatı)*

*'Öğrenciler okul gezilerine ders kaynatmanın aracı gözüyle bakıyor kimse yeni bir şey öğrenme derdinde değil bence. Kimse bu gezileri ciddiye almıyor.' (Öğrenci mülakatı)*

**Yerel Tarih ve Okul Ödevleri**

Değişik zamanlarda verilecek ödevler ve dönem ödevlerinin yerel tarih konularını teşvik amacıyla kullanılabileceği düşüncesinden hareketle Öğrencilere öğrenim hayatları boyunca aileleri, kasabaları ve çevrelerinin tarihiyle ilgili kendilerine ödev verilip verilmediği soruldu. Öğrencilerin sadece %14. 9'u (f= 47) yerel tarih konusunda ödev hazırladığını belirtmiştir. Öğrencilerin % 85.1'i ise bugüne kadar kendilerine yerel tarihle ilgili hiç ödev verilmediğini belirtmiştir. (f=273)

**Tablo 14. Öğrencilerin Hazırladığı Ödev Konuları**

| Konu | f | % |
|---|---|---|
| Belli bir mekan hakkında | 14 | 29.78 |
| Şehrin tarihi | 13 | 27.65 |
| Müze | 10 | 21.27 |
| Hatırlamıyor | 8 | 17.02 |

14 öğrenci (cevap verenlerin % 29.78'i ) belirli bir tarihi yer hakkında ödev hazırlamış, 13 öğrenci (% 27.65) şehirlerinin genel tarihini yazmış ve 10 öğrenci (% 21.27) bir müze hakkında ödev yapmıştır. 8 öğrenci (%17.02) ise yaptığı ödevin konusunu hatırlamadığını belirtmiş. Öğrencilerin hazırladığı ödevlerden bazı örnekler şunlardır:

*'Eski Ankara evleri hakkında bir ödev hazırlamıştım. Bunu hazırlamak yaklaşık iki haftamı aldı. Sadece bir yazılı kaynak kullandım. Fotoğraflar çektim, o civardaki insanlarla konuştum. Ancak o bölgedeki insanlar konu hakkında pek bilgi veremediler sadece evlerin çok eski olduğunu söyleyebildiler.' (Öğrenci mülakatı)*

*'Ankara'daki tarihi camiler. Camilerin resimlerini çektim, bilgi almak için imamlarla konuştum.'*

*'Ahlat'taki kümbetlerin tarihçesi üzerine bir ödev hazırladım. Bu kümbetleri kimlerin, ne zaman, ne amaçla inşa ettiklerini araştırdım. Şehrimizde yaşayan ünlü insanları araştırdım. Bilgileri müze yöneticisinden ve sergilerdeki yazılardan aldım.' (Öğrenci mülakatı)*

Ödev hazırlayan öğrencilerin % 74.46'u (f= 35) bu ödevleri hazırlamaktan zevk aldıklarını belirtmiştir:

*'Bir şeyi araştırmak ve onun hakkında bir şeyler öğrenmek çok zevkli. Hem bir yeri ziyaret edip aynı zamanda bir şeyler öğrenmek çok zevkliydi.'*

*'Tarihi konuları görsel olarak öğrenmek çok zevkli. Konuyu derslerdeki klasik anlatım yerine görerek öğrenmek daha zevkli.'*

Bu soruya yanıt verenlerin % 17. 02'si (f= 8) bu ödevleri hazırlamaktan zevk almadıklarını belirtmiştir:

*'Hiç kimsenin ödevimi ciddiye almayacağını ve önem vermeyeceğini biliyordum. Herkes ödev yaptı ama sadece bazılarımıza ödevini sınıfta okuması söylendi.'*

*'İyi bir ödev hazırlamak için gerekli zaman ve kaynağım yoktu. Ödevi hazırlamak için bir ansiklopedi ve bazı kitaplar kullandım ve bir şey öğrenmeden ödev yaptım.'*

*'Tarih derslerden nefret ediyorum. Tarihten dönem ödevi seçtim çünkü sınıf geçmek için notumu yükseltmek zorundaydım. Yüksek not almak için ödev hazırladım.'*

11 öğrenci (%23. 40) ödev hazırlarken bazı zorluklarla karsılaştığını belirtirken 31 öğrenci (% 65.95) herhangi bir zorlukla karsılaşmadığını söylemiştir. 7 öğrenci (% 63.63) kaynak yetersizliği ve başkalarından yardım alamamaktan şikayet etmiştir:

*'Yazılı kaynaklarda yeterli bilgi yoktu. Etnografya Müzesi hakkında yeterli kaynak bulamadım. Sadece Anadolu Medeniyetleri müzesi hakkında bir kitap ve bazı kartpostallar buldum.'*

*'O bölgede yaşayanların tarih hakkında yeterli bilgileri yoktu. Hayal kırıklığına uğradım.'*

6 öğrenci (% 54.54) zamanla ilgili problemden bahsetmiştir. Öğrenciler haftada 36 saat dersleri olduğunu ayrıca 16 saat dershaneye gittiklerini söyleyerek iyi bir ödev hazırlamak için zaman olmadığını söylemişlerdir:

*'Müzelerin açılışı ve kapanış saati okul saatiyle çakışıyordu. Bu yüzden müzeyi ziyaret etmekte zorlandım.'*

**Ödevler İçin Kullanılan Kaynaklar**

Öğrencilere ödevleri hazırlarken hangi kaynakları kullandıkları sorulmuştur. 23 öğrenci (cevap verenlerin % 48.93'u) ödev için kütüphanelere gittiğini ve burada mevcut yazılı kaynakları kullandığını söylemiştir. İkinci ana kaynak aile üyeleri, anne-baba ve nine-dede gibi yakın akrabalardır.15 öğrenci ( % 31.91) buna değinmiştir.13 öğrenci (% 27.65) ödev hazırlamak için ansiklopedilerden yararlandıklarını belirtmiştir. Tarihi mekanların çevresinde yaşayan civardaki insanlar öğrencilerin başvurduğu diğer kaynaklardır (% 19.14). 8 öğrenci kaynak olarak müzelerden yararlanmış, 4 öğrenci ilgili mekanı ziyaret edip orada gözlemlerde bulunmuştur. 3 öğrenci Internet'ten ve 4 öğrenci de arşivlerden yararlanmıştır. Grup mülakatları öğrencilerin ödev hazırlarken genellikle birkaç kaynak veya ansiklopediden aldıkları bilgileri herhangi bir kişisel yorum katmadan doğrudan yazdıklarını göstermiştir. Öğrenciler müze ödevlerinde de buralardan edindikleri broşür veya kitapçıkları aynen aktararak ödevlerini hazırlamaktadırlar.

**Tablo 15. Öğrencilerin Ödev Yaparken Kullandıkları Kaynaklar**

| Kaynak | f | % |
|---|---|---|
| Kütüphane | 23 | 48.93 |
| Aile üyeleri | 15 | 31.91 |
| Ansiklopediler | 13 | 27.65 |
| Bölgedeki insanlar | 9 | 19.14 |
| Müzeler | 8 | 17.02 |
| Gezi ve gözlem | 4 | 8.51 |
| Arşivler | 4 | 8.51 |
| Internet | 3 | 6.38 |

*'Kütüphanede çok kaynak olmasa bile tarihi yerlerin çoğu ile ilgili broşür ve kitapçıklar var. Onlar ödev yapmak için yeterli oluyor.' (Öğrenci mülakatı)*

Bir konuda kaynak olması o konunun ödev konusu olarak seçimini de etkilemektedir:

*'Ödev olarak Atatürk'ün hayatını seçtim çünkü o konuda çok kaynak var.' (Öğrenci mülakatı)*

Anket ve mülakat analizlerinin gösterdiği diğer önemli sonuç da öğrencilerin ödev hazırlarken aile fertleriyle ve büyükleriyle görüşerek onlardan bilgi alışverişinde bulunduklarıdır. Aile büyükleriyle bu konuşmalar nesiller arasında bilgi aktarımı açısından oldukça önemli bir avantajdır. Bu aktarım dönem ödevlerinin uzun vadeli faydası olarak görülebilir:

*'Büyükbabamın annesi hala hayatta ve onunla geçmiş olaylar hakkında konumsak bana büyük zevk veriyor. Kendisi 91 yaşında ve onun çocukluğuyla çocukluğunda bos zamanlarında neler yaptığıyla ilgili gibi onun çocukluğuyla ilgili mümkün olduğunca çok şey öğrenmek istiyorum.' (Öğrenci mülakatı)*

**Öğrenciler Yerel Tarih Ödevleri İçin Ne Tür Konular İstiyor**

Öğrencilerin hangi tür yerel tarih konularından hoşlandıklarını tespit etmek amacıyla 'eğer size bir dönem ödevi konusu olarak verilseydi yerel tarih konusu olarak ne tür bir konu seçmek isterdiniz' şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. 264 öğrenci bu soruyu cevaplamıştır. (%82.5). Cevaplar başlıca 4 kategoriye ayrılmıştır:

**Tablo 16. Öğrenciler yerel tarih ödevi olarak ne tür konular İstiyor**

| Konu | f | % |
|---|---|---|
| Tarihi yer ve müze ziyareti | 103 | 39.01 |
| Şehrin milli tarih içindeki yeri | 79 | 29.92 |
| Şehrin değişik yönleri | 69 | 26.13 |
| Şehrin genel tarihi | 18 | 6.81 |

103 katılımcı (% 39.01) belli bir tarihi mekan, eser veya bir müze hakkında ödev hazırlamayı tercih edeceklerini belirtmiştir:

*'Tarihi yerleri ziyaret edip oraların fotoğraflarını çekerek ödev hazırlamayı isterdim. Kitaplara bakıp hiç bir yeri ziyaret etmeden ödev yapmayı sevmiyorum.'*

*'Yaşadığım şehirdeki tarihi binaların mimari özelliklerini ve hangi tarihlerde kim tarafından hangi amaçla yapıldıklarını öğrenmek isterdim.'*

*'Anadolu Medeniyetleri Müzesini ziyaret edip onun hakkında bir ödev hazırlamak istiyorum.'*

79 öğrenci (% 29.92) önemli olayların şehirleri üzerindeki etkisini, şehirlerinin önemli milli olaylardaki yerini veya eski medeniyetlerin şehirlerinde olan etkilerini araştırmayı istemektedirler:

*'Bu bölgede tarih boyunca yaşayan medeniyetleri ve onların dünya tarihine katkısını araştırmak isterdim.'*

*'Bölgemizin Kurtuluş savaşındaki yeri ve önemi üzerine ödev yapmak isterdim.'*

*'II. Dünya Savaşı'nın bu bölgedeki etkileri üzerine ödev yapmak isterdim.'*

69 öğrenci (% 26.13) yaşadıkları bölgenin sosyal, kültürel ve ekonomik hayatıyla ilgili değişik konuları araştırmak istediklerini belirtmişlerdir:

*'Tarih boyunca bu yöredeki insanların sosyal ve kültürel hayatındaki değişiklik ve gelişmeler. Buradaki teknolojik, siyasi ve ekonomik değişiklikler. Eski devirlerdeki eğlence yerleri.'*

*'Tarihte yaşadığım şehirde hayat biçimi, kültür ve dil nasıldı.'*

*'Savaşlar sırasında sıradan insanların hayat şartları ve ekonomik şartları. O sıradaki siyasi şartlar ve insan hakları durumları.'*

Seçilen konuların bazısı öğrencilerin ülkenin içinde bulunduğu duruma tepkilerini de yansıtmaktadır:

*'Günümüzde dürüst olmayan ve sahtekar isimlerden çok çektiğimiz için bölgemizin geçmişteki dürüst ve namuslu insanları hakkında bir ödev hazırlamak isterdim!'*

*'Ülkemizin geçirdiği ekonomik krizlerden sonra geçmişteki insanların ekonomik şartlarını incelemek çok iyi bir ödev konusu olabilir.'*

18 öğrenci (% 6.81) yaşadıkları şehrin genel tarihi hakkında ödev hazırlamak istediklerini belirtmiştir. Mülakatlar esnasında öğrenciler genelde şehirleri üzerine var olan bir veya iki kitaptan haberdar olduklarını belirterek bu kitapları kullanarak ödev hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir.

**Yerel tarih ödevleri için öğrenciler ne tür kaynaklar kullanır**

Öğrencilerin mevcut kaynaklar hakkındaki potansiyel bilgilerini ölçmek için 'eğer Samanpazarı'nın tarihi, Ahlat Harabeşehir Mahallesi'nin tarihi, Ahlat'taki ceviz bastonunun tarihçesi gibi belli bir konuda dönem ödevi hazırlamanız istenseydi ne

tür kaynaklar kullanmayı düşünürdünüz?' seklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. 270 öğrenci bu soruyu cevaplamıştır. (% 84.37 )

121 Öğrenci (% 44.81) kütüphanelere giderek buralardaki tarih kitaplarını kullanacağını, 62 öğrenci (% 22.96) ansiklopedilere başvuracağını söylemiştir. 114 öğrenci (% 42.22) ilgili mekana giderek oradan bilgi toplamaya çalışacağını belirtmiştir. Bu öğrenciler ziyaret edecekleri tarihi yerdeki yazılı tabela, broşür vs.lerden veya buradaki görevlilerden bilgi toplamayı ummaktadırlar. Bazıları buralarda fotoğraf da çekeceğini söylemektedir:

*'Bu yerler hakkında kitaplardan bilgi toplayacağıma bu yerleri doğrudan ziyaret edip oralardan bilgi toplardım. Çünkü bu yerleri görmek konuyu zihnimde daha somut ve açık hale getirir.'*

*'Gözlem yapmak için ilgili yere giderdim. Çünkü bazı yazılı kaynaklar doğruyu yazmamaktadır.'*

54 öğrenci (% 20) ise civardaki insanlarla konuşarak bilgi toplamaya çalışacaklarını söylemiştir:

*'Efsaneleri, hikayeleri, dedikoduları ve diğer bilgileri toplamak için civardaki insanlarla konuşurdum.'*

37 öğrenci (% 13.70) büyükanne ve büyükbabalarıyla veya anne babalarıyla konuşup bilgi toplayacaklarını söylemiştir. 30 Öğrenci (% 11.11) bilgili kişilerle veya yerel tarihçilerle konuşup onlardan bilgi alacaklarını söylemiştir:

*'Yaşlı insanlarla, dedemle veya amcamla konuşurdum. Çünkü onlar geçmişi benden daha iyi bilir.'*

23 öğrenci bilgi toplamak için Internet'ten, 9 öğrenci arşivlerden ve 9 öğrenci de müzelerden yararlanmayı düşünmektedir. Yukarıda bahsedilenlere ilaveten, 4 öğrenci yerel gazetelere, 3 öğrenci tarihi yerlerdeki mevcut broşürlere, bir öğrenci turist rehberlerine, bir öğrenci atlasa bakacağını, bir öğrenci de Tarih Vakfı'na gideceğini belirtmiştir.

**Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesi ve yerel tarihin müfredata dahil edilmesiyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Anket sonuçları öğrencilerin yerel tarihin müfredata dahil edilmesine büyük oranda olumlu baktığını göstermiştir. Öğrencilerin çoğu tarih dersleri yaşadıkları şehirle bağlantılı anlatılırsa konuyu daha iyi anladıklarını belirtmiş ve yerel tarih konularının tarih derslerini daha zevkli hale getireceğini savunmuştur. Yerel tarihe karşı çıkan öğrencilerin eleştirilerine bakıldığında ise bu öğrencilerin yerel tarihin kendisinden çok derslerin sadece yerel tarihle sınırlanmasına karşı oldukları görülmektedir. Ahlat'taki öğrencilerin Selçuklu tarihi, Ankara'daki öğrencilerin ise İnkılap tarihi dersini en önemli konu olarak görmeleri öğrencilerin yaşadıkları çevrenin belli bir tarihi konuya verdikleri önem derecesini ve belli konulara olan ilgilerini etkilediğini göstermiştir. Anket sonuçları iki şehirde de okul gezilerinde en popüler yerlerin müzeler ol-

duğunu, öğrencilerin kendi boş vakitlerinde ise dini yerler ve kaleler gibi açık havadaki yerleri tercih ettiklerini göstermiştir. Öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi bu gezilerden tarihle ilgili yeni şeyler öğrendiklerini söylemişler ve bu ziyaretlerden elde ettikleri faydalardan bahsetmişlerdir. Öte yandan öğrencilerin yaklaşık yüzde kırkı okulların tarihi yer ve müzelere ziyaretlerine yönelik eleştirilerde bulunmuşlar ve bu gezilerden bir şey öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin sadece yüzde on beşine bugüne kadar yerel tarihle ilgili bir ödev verilmiştir. Bu ödevlerde ana konular: belli bir tarihi mekan veya binanın ziyareti, şehrin genel tarihi ve belli bir müze hakkında bilgi toplama seklindedir. Öğrencilerin ödev hazırlarken en çok kullandıkları kaynaklar kütüphaneler, ailelerindeki yaşlı kişiler ile ansiklopedilerdir.

Öğrenci yanıtları ışığında yerel tarihin müfredattaki yerinin artırılmasıyla ilgili şu hususlara dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir: Yerel tarih konularının tarih derslerinde daha çok işlenebilmesi için müfredata, milli tarihin bir parçası olarak ayrı bir yerel tarih ünitesi konulmalıdır. Ancak bu ünitedeki konular ezbere ve bilgi yoğunluğuna dayanmamalı; öğrenciyi araştırmaya teşvik edecek, değişik etkinliklere katılımını sağlayacak ve kendi hayatıyla doğrudan bağ kurabileceği konular olmalıdır. Her ne kadar okullar zaman zaman tarihi yerlere geziler düzenlemekteyse de araştırmadan elde edilen veriler öğretmenlerin müze ve tarihi ziyaretlerini iyi organize edemediklerini, bu aktivitelerin beklenen faydayı veremediğini göstermiştir. Bu gezilerin daha ayrıntılı planlar ve somut eğitsel hedefler eşliğinde gerçekleştirilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dönem ödevi verirken yerel tarih konularını tercih etmediği görülmüştür. Araştırma verileri öğrencilerin ödev verildiğinde müze ve arşiv gibi yerlere giderek yetkililerle konuşma veya yerel tarihçilerle görüşme eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu aktiviteler öğrencilerin mülakat yeteneğini geliştirme yanında, tarihçiliğin müzeci, arşivci, arkeolog gibi belli insanların çalışma alanı olduğunu görmesini ve meslek seçiminde bu bilgilerden yararlanmasını sağlar. Bu yüzden öğretmenlerin öğrencilere yönelik çeşitli sözlü tarih etkinlikleri hazırlaması gerekir. Anket sonuçları ödev verildiğinde öğrencilerin büyük oranda bir veya birkaç kitap veya ansiklopediden ödev yapma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu yüzden ödev verilirken ezberci bir yönteme sapmamak için hazırlanan ödevler farklı kaynak ve bilgilerin ne derece bir araya getirildiği ve analiz edildiği yönlerinden değerlendirilmelidir. Verilecek dönem ödevleriyle öğrencinin arkeolojik, yazılı ve sözlü tarihi kaynaklara dayalı tarihi araştırma yöntemlerinin neler olduğunu öğrenmesi ve tarihsel kanıtları keşfetme, gözleme, toplama, değerlendirme ve sınıflandırma ile bu delillerden sonuç çıkararak bulduğu sonuçları başkalarıyla paylaşmayı öğrenmesi hedeflenmelidir. Ödev verilirken mevcut arşiv ve diğer kaynaklar ve öğrencilerin bunlara ulaşma imkanları göz önünde bulundurulmalı ve konular mümkün olduğunca okulun yakınındaki ve öğrencilerin önceden bir bilgiye sahip oldukları çevreyle ilgili olmalıdır. Konu seçiminde öğretmen belge, kaynak ve zaman faktörlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin yaptığı çalışmalara değer verildiğini göstermek ve yeni çalışmaları teşvik etmek için çalışmalar okul panosu, belediye binası, kültür merkezi vb. yerlerde sergilenmeli ve yerel basında yayınlatılmaya çalışılmalıdır.

Bu araştırma yerel tarih denilince öğrencilerin genellikle milli tarihin mikro düzeyde yansımalarını veya bölgelerinde var olan tarihi eser ve binaları anladıklarını göstermiştir. Ancak yerel tarihin bunlardan ibaret olmadığı da vurgulanmalıdır. Elbette ki yerel tarih etkinliklerinin öncelikle öğrencilerin yaşadıkları çevredeki Roma, Selçuklu, Osmanlı, Milli Mücadele ve diğer tarihi dönemlerden kalma tarihi eser, anıt ve binaların farkına varmalarına ve müzeleri ziyaret ederek bölgelerindeki tarihi zenginlikleri tanıma ve öğrenmelerine katkıda bulunacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Ancak yerel tarih konuları işlenirken bu anlamda bazı okulların çevresi daha az imkan sağlar (Stephens, 1977,25).Yeni yerleşim merkezlerindeki okullar, zengin tarihi geçmişi olan okullara göre daha az avantajlı konumdadır ve her zaman ulusal tarihi anlatacak örneklere sahip olmayabilir. Öğretmenler kendi okullarının ve çevresinin imkanlarına uygun yerel tarih konuları seçmelidir. Bu bölgelerde, o bölgenin ekonomi, yerleşim ve konut, eğitim, boş zaman geçirme biçimleri, kültür hayatı gibi değişen yönleri ve günlük hayattan konular seçilebilir. Bu durum, öğrencilerin tarihin sadece çok büyük çaplı siyasi ve idari olaylardan ibaret olmadığını, insan hayatının her boyutunun tarihin konusu olabileceğini görmelerini de sağlayacaktır.

***Not:***

*Bu makale, 26-28 Mayıs 2005 tarihlerinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde düzenlenen II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan aynı başlıklı bildirinin yeniden düzenlenmiş şeklidir.*

**Kaynakça**

AKTEKİN, S. (2001). *"İngiliz Tarih Eğitiminde Yerel Tarihin Yeri"*, İçinde: Çelebi, F. (ed.) **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim**, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, ss.205–212.

AKTEKİN, S. (2002). *"Çevremizdeki Tarihi Öğretmeliyiz"*, **Toplumsal Tarih,** Mayıs, Sayı 101, ss.28–29.

AKTEKİN, S. (2004). **The Inclusion of Local History in the Secondary History National Curriculum in Turkey: Problems and Potential,** University of Nottingham, School of Education, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Nottingham, İngiltere.

AKTEKİN, S. (2005). *"Tarih Eğitiminde Denge Arayışları: EuroClio'dan İzlenimler"*, **Toplumsal Tarih,** Haziran, Sayı 138, ss.22–25.

CAMPBELL, P.R. (1998). *"The new history: the Annales school of history and modern historiography."* In: Lamount, W. (ed.) **Historical Controversies and Historians**, UCL Press, London, ss.189-199.

CLAİRE, H. (1996). **Reclaiming Our Pasts,** Trentham Books Limited, London.

ÇELEBİ, F. (ed.)(2001). **Yerel Tarihçilik, Kent, Sivil Girişim,** Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

DOUCH, R. (1967). **Local History and the Teacher,** Routledge and Kegan Paul, London.

HAWKEY, K. (1995). *"Teaching Local History in a European Perspective"*, **Teaching History,** 81, ss.32-33.

HIMMELFARB, G. (1987). **The New History and the Old,** The Belknap Press of Harvard University Press.

HUDSON, P. (1999). *"Regional and Local History: Globalisation, Postmodernism and the Future"*, **The Journal of Regional and Local Studies,** 20(1), ss. 5-24.

IAAMSS,(The Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools),(1975). **The Teaching of History in Secondary Schools,** Cambridge University Press, Cambridge.

JONES, G. (1981). *"Schooling the Local Historian"*, **Teaching History,** 31, ss.7-9.

KÖSTÜKLÜ, N. (1997). *"İngiltere'de Tarih Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Türkiye'de Tarih Öğretimiyle İlgili Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme"*, **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1997, Sayı 8, ss.1–22.

LOMAS, T. (1988). *"The Teaching of Local History in Schools"*, **The Local Historian,** 18(4), ss.174-182.

METCALF, F.D. ve DOWNEY, M.T. (1982). "Local history in American education", **The Local Historian,** 15(4), ss. 204-211.

PRESTON, G. (1969). "The Value of Local History in the School Curriculum", **Teaching History,** Volume 1, ss. 87-91.

ROGERS, A. (1977). **Approaches to Local History,** Longman, New York.

SAFRAN, M. (2002).*"Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma"*, **Türk Yurdu**, Mart 2002, Cilt 22, Sayı 175, ss.73–79.

SLATER, J. (1995). **Teaching History in the New Europe,** Cassell, London.

STEPHENS, W.B. (1977). **Teaching Local History,** Manchester University Press, Manchester.

# SECONDARY STUDENTS'VIEWS ON TEACHING LOCAL HISTORY TOPICS IN HISTORY LESSONS

**Semih AYTEKİN***

**Abstract**

This research aims to explore 'how local history studies can be included in the Turkish secondary history National Curriculum' and 'how can the place of local studies in history education in Turkey be improved'. During the research qualitative and quantitative data was gathered. A questionnaire survey was conducted with 320 final year (year 11) students from four secondary schools in the two different cities, Ankara and Bitlis/Ahlat. After the questionnaire application, 13 follow up group interviews were conducted with 65 students from all classes given the questionnaire. Interview and questionnaire analysis shows that most of the students advocate the inclusion of local history into the history curriculum. Most students think that when history topics are connected with their locality they learn history more easily and history lessons would be more enjoyable. The research shows that two kinds of activities related to local history are used in Turkish schools rarely: museum and site visits and history assignments. On the basis of the research evidence, the article outlines possible strategies for the inclusion of local history within the Turkish history curriculum. It is argued that this inclusion must be accompanied by pedagogical change if the teaching of local history is to improve the effectiveness and value of history education in Turkey. The implications of this for teachers are explored.

**Key Words**: Teaching history in Turkey, local history, teaching local history

* Assistant Professor; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of History Education, Akçaabat/Trabzon

# PİYANO EĞİTİMİNDE TÜRK BESTECİ VE EĞİTİMCİLERİMİZİN ESERLERİNİN SESLENDİRİLME DURUMU

**Mehtap AYDINER***

**Aytekin ALBUZ****

**Özet**

Bu araştırmanın amacı; Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları lisans 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenimleri süresince, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarını tespit etmek ve bu eserlerin seslendirilme sıklıklarını belirlemektir. Araştırma, betimsel türde ve tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini, 2006- 2007 Eğitim- Öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı 11 müzik öğretmenliği anabilim dalının lisans 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören, 628 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin, piyano öğrenimlerinin başlangıcından itibaren Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarına ilişkin veriler, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak çözümlenmiştir. Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinden seslendirilenler ile bu eserleri seslendiren öğrencilere ilişkin veriler ise, bir öğrenci birden fazla piyano eserini seslendirebildiğinden, eserin seslendirilme sıklığı(f) hesaplanarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaklaşık yarısının (1. sınıf öğrencilerinin %56.53'ünün, 2. sınıf öğrencilerinin %48.50'sinin), piyano öğrenimlerinin başlangıcından bu yana geçen süre içerisinde Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirmediği; dolayısıyla her bir öğrencinin piyano eğitimlerinde, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerine yer verilmediği saptanmış; bu süreçte seslendirilen eserler ile seslendirilme sıklıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Piyano eğitimi, Türk besteci ve eğitimcileri, solo piyano eserleri

## Giriş

Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminin başlıca işlevleri, öğrencinin genel müzik eğitimine destek sağlamak, ona sanatçı/eğitimci kimliği kazandırmak ve gelecekte müzik öğretmenliği yaşantısında yararlanabileceği geniş bir repertuara sahip olma olanağını sunmaktır (Çimen, Ercan: 1996). Bu süreçte repertuar oluşturulurken genellikle Batı Müziği'nin Barok, Klasik ve Romantik dönemlerin-

* Arş. Gör.; Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak. Güzel Sanatlar Eğt.Böl. Müzik Eğt. Anabilim Dalı
** Doç. Dr.; Gazi Üniv. Gazi Eğt. Fak. Güzel Sanatlar Eğt.Böl. Müzik Eğt. Anabilim Dalı

deki bestecilerinin eserlerinden örneklere yer verilmektedir. Çağdaş Dönem Batı bestecilerinin eserlerine ise, öğrenci seviyesi göz önünde bulundurulduğunda teknik açıdan ileri düzeyde eserler olduklarından (Aslanova, 2002:51), yeterince yer verilememektedir. Bu sebeple; Çağdaş Dönem eserlerinden yoksun bir piyano eğitiminin eksik kalacağı şüphesizdir. Bu konudaki eksikliğin giderilmesini örneğin; Uludağ Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, piyano eğitimi programlarında Türk Cumhuriyetlerinde yetişen bestecilerin eserlerine sistematik bir şekilde yer vererek sağlamaya çalışmaktadır. Bu yolun izlenmesindeki amacı ise Aslanova (2002:52): "Öğrencilere yakın olan ulusal müzik dilini kullanarak, eserin ruhunu, anlamını kavramada ve yorumlamada minimum teknik imkanlarla maksimum başarı sağlamak" biçiminde özetlemektedir.

Çağdaş Dönem, tarihteki herhangi bir dönem kadar deneysel özelliktedir: "Her çağ belli bir gramer ve anlatım dağarı oluşturmuş ve besteciler bunu kendi dilleri haline getirmiştir. Ne var ki bugün bu gramer düne göre daha çeşitlidir. Ayrıntılardaki özellikler de bestecinin kişisel dilidir" (Usmanbaş, 1994:7). Bestecilerimiz de çağın oluşturduğu bu zengin grameri, kişisel üsluplarıyla başarılı bir şekilde birleştirmişler ve 20.yüzyıldan günümüze değin Çağdaş Türk Müziği'ni oluşturmuşlardır. "Çağdaş Türk Müziği, esas itibariyle ulusalcılık akımı temelinde doğup gelişen, ancak serial müzik, aleatorik müzik, minimalizm ve elektronik müzik gibi farklı akımları da içine alan zengin ve çok yönlü bir müziktir" (Berki, 2002:29). Bu nedenle piyano eğitiminde Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine yer verilmesi, öğrencilerin bu çok yönlü müziği tanımalarına olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Piyano eğitiminde Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine yer verilmesi, eğitsel açıdan da bir çok faydalar getirecektir. Nitekim Bulut'un (2002) "Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Piyano Eğitimi Açısından İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinde, araştırma kapsamına alınan piyano eserlerinin lisans devresi piyano eğitiminde; aksak tartılı eserlerin seslendirilmesinin, iki elin birbiriyle bağımlı bağımsız hareketlerinin, müzikal ifadenin, homofonik ve polifonik eserlerin seslendirilmesinin ...vb. geliştirilmesinde ve makamsal armonik yapının tanınmasında katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Piyano eğitiminde Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerinin seslendirilmesi, getireceği eğitsel faydaların yanı sıra müzik öğretmeni adaylarının; öğretmenlik yaşantılarında kendi öğrencilerine de bu eserleri tanıtabilmeleri açısından önem taşımaktadır ve dolayısıyla kültürel yönden de çok anlamlıdır. Ancak müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminde, Türk besteci ve eğitimcilerimizin piyano eserleri kısmen seslendirilse de, besteciler ve eser sayıları göz önünde bulundurulduğunda, bu boyutta yeterince yer verilemediği gözlenmektedir. Sungurtekin'in (1993) ve Yokuş'un (2005) araştırma sonuçları da, bu gözlemi doğrular niteliktedir.

Sungurtekin'in (1993), "Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Piyano Eğitiminde Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Yeri" isimli yüksek lisans tezinde; müzik eğitimi bölüm başkanlarının ve piyano öğretim elemanlarının Çağdaş Türk Piyano müziği ile ilgili anlayışları, yaklaşımları, gösterdikleri ilgi, yaptıkları etkinlikleri araştırılmış ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için Tür-

kiye'deki 7 müzik eğitimi bölüm başkanı ve 27 piyano öğretim elemanı olmak üzere toplam 34 kişiye anket uygulanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular, müzik eğitimi bölümlerinde Çağdaş Türk Piyano müziği eserlerine kısmen yer verildiğini, ancak bunun istenilen seviyeye erişemediğini göstermiştir.

Yokuş'un (2005), "Ülkemizde Türk Halk Müziği Kaynaklı Piyano Eserlerinin Piyano Eğitiminde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda kaynağını Türk Halk Müziği'nden alan eserlerin piyano eğitimindeki yerini ve önemini saptamaya yönelik, piyano öğretim elemanlarının ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiş; alanında uzman eğitimci-bestecilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda, piyano eğitiminde dağar bakımından en çok yer verilen uluslararası sanat müziği dönemlerinin sırasıyla Barok, Klasik ve Romantik dönemler olduğu, Çağdaş dönem eserlerinin seslendirilmesinde karşılaşılan güçlükler nedeniyle bu dönem eserlerine daha az yer verildiği saptanmıştır.

Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminde, Türk bestecilerinin eserlerine yeterince yer verilmemesinin nedenleri konusundaki görüşlerini ise Dicle (1993:131-136) şu şekilde ifade etmiştir: "Uygun eser araştırması yaparken karşılaştığımız en büyük zorluk ve bunun beraberinde getirdiği en büyük eksiklik, kendi müziklerimizin motiflerini taşıyan Türk Müziği kökenli eserlerin çok az olmasıdır. Bazı bestecilerimizin eserlerinden yararlanabilmekteyiz, fakat bestecilerin eserleri çoğunlukla sanatsal amaçlar güdülerek, üst düzey tekniklerle yazılmış olduğundan eğitimde fazlaca kullanma olanağı yoktur".

Türkiye'de Türk Beşleri'nden başlayarak, bestecilerimiz piyano eserlerine özel önem vermişler ve zengin bir piyano literatürü geliştirmişlerdir (Fenmen, 1991:75). Literatürde 88 bestecimize ait 399 solo piyano albümünün bulunduğu bilinmektedir (Antep, 2006). Her bir albümün, bir çok piyano eserini içerebildiği düşünüldüğünde ve bu sayıya piyano eğitimcilerimizin solo piyano eserleri de eklendiğinde, piyano literatürümüzde tanınması- tanıtılması gereken yüzlerce eserin bulunduğu çok açıktır.

Müzik öğretmenliği anabilim dallarının başlıca öğrenci kaynaklarını, 1993 yılından itibaren mezunlarını vermeye başlamasıyla birlikte, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri oluşturmaktadır. Piyano, Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde de her yıl eğitimi kesintisiz sürdürülen temel bir çalgı olduğuna göre; bir müzik öğretmeni adayının, 8 yıllık bir piyano eğitimi yaşantısına sahip olarak mezun olduğu söylenebilir. Bu süreç iyi planlandığı takdirde; öğrencilerin, başlangıç seviyesinden ileri seviyeye doğru Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinden örnekleri içeren zengin bir repertuara sahip olmaları sağlanabilir. Literatürde bulunan eserler, 8 yıllık piyano eğitimi sürecinde ulaşılması planlanan amaçlar ile öğrenci seviyesi de dikkate alınarak kolaydan zora doğru sıralanabilir ve bu sıra dahilinde öğrenciye öğretilebilir. Ensari'nin (1990) ve Sönmezöz'ün (1998) araştırmaları da, bahsedilenleri destekler niteliktedir.

Ensari'nin (1990) "Piyano Başlangıç Öğrencileri İçin Çağdaş Türk Bestecilerinin Eserlerinden Oluşan Bir Antoloji Oluşturma Denemesi" isimli yüksek lisans tezinde; piyano eğitiminin başlangıç düzeyinde bulunan öğrenciler göz önünde bulundurularak, Çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinden oluşan bir antoloji denemesi ya-

pılmıştır. Araştırma sonucunda, söz konusu eserlerin öğrencilere tanıtılmasının gereğine değinilmiştir.

Sönmezöz'ün (1998) "Çağdaş Türk Bestecilerinin Piyano Eserlerinin Eğitim Amaçlı Olarak Kullanılabilirliği" isimli yüksek lisans tezinde, Çağdaş Türk piyano eserlerinden eğitim müziğine hizmet edebilecek nitelikte olanlar seçilmiş ve piyano eğitimi sürecinde izlenen teknik adımlara göre sıralanarak, bir albümde toplanmıştır.

Piyano eğitiminde Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine yer verilmesi, Atatürkçe ilkelere uyulabilmesi açısından da önem taşımaktadır. Atatürkçe ilkelerden: "Ulusallık- Anlaşılırlık- Özgürlük- Özgünlük- Çağdaşlık- Evrensellik" ilkesi müzik kültürü ve müzik eğitimi açısından ayrı bir önem taşır. Bu ilke, kendine özgü altı içsel ilkeden oluşur: 1. Özde "Ulusallık", 2. Biçimde "Anlaşılırlık", 3. Kapsamda "Özgürlük", 4. Anlatımda "Özgünlük", 5. Yöntemde "Çağdaşlık" ve 6. Nitelikte "Evrensellik". Başarı, bu ilkelere ne kadar uyulabildiğine bağlı olacaktır (Uçan, 2004:18).

Müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminde Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinin seslendirilme durumları ile bu eserlerin seslendirilme sıklıklarını tespit etmek; bu konudaki genel anlayışı ve yaklaşımı belirleyerek, somut bilgilerin üretilebilmesine olanak sağlamak açısından gerekli görülmektedir. En çok seslendirilen eserler; öğrencilerin sevdiği, eğitimcinin öğretilmesinde eğitsel açıdan daha fazla fayda bulduğu eserler olabilir. Az seslendirilen eserler ise, yaygınlıkla tanınmamalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle, bu eserlerin tespit edilmesinin öğrenci, eğitimci ve bestecilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buraya kadar bahsedilenler ışığında bu çalışmanın amacı; Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları lisans 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin piyano öğrenimleri süresince, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarını tespit etmek ve bu eserlerin seslendirilme sıklıklarını belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

**1.** *Mezun oldukları lisenin türüne göre* 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumları nedir?

**2.** *Seslendiren öğrenci sayısına göre* 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserler nelerdir?

**3.** *Seslendirildiği üniversite sayısına göre* 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserler nelerdir?

**Yöntem**

**Örneklem**

Bu çalışmanın örneklem grubunu; 2006- 2007 Eğitim- Öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı 22 müzik öğretmenliği anabilim dalından, kuruluş yılları bakımından en eski-köklü 11 müzik öğretmenliği anabilim dalının lisans 1 ve 2. sınıflarında öğrenim gören, 628 öğrenci oluş-

turmaktadır. Tablo 1.1'de örneklem grubunu oluşturan 1. sınıf öğrencilerinin, Tablo 1.2'de de 2. sınıf öğrencilerinin üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 1. 1. Örneklem Grubunu Oluşturan 1. Sınıf Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

| Öğrenim Görülen Üniversite | Anket Yapılan Öğrenci | | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| **A.İ.B.Ü.** | 31 | 9.42 | 6 | 1.82 | 25 | 7.60 |
| **D.E.Ü.** | 26 | 7.90 | 1 | 0.30 | 25 | 7.60 |
| **G.Ü.** | 42 | 12.76 | 0 | 0.00 | 42 | 12.76 |
| **İ.Ü.** | 38 | 11.55 | 17 | 5.17 | 21 | 6.38 |
| **K.T.Ü.** | 30 | 9.12 | 5 | 1.52 | 25 | 7.60 |
| **M.Ü.** | 35 | 10.64 | 6 | 1.82 | 29 | 8.81 |
| **M.A.E.Ü.** | 18 | 5.47 | 4 | 1.22 | 14 | 4.26 |
| **P.Ü.** | 27 | 8.21 | 4 | 1.22 | 23 | 7.00 |
| **S.Ü.** | 35 | 10.64 | 5 | 1.52 | 30 | 9.12 |
| **U.Ü.** | 30 | 9.12 | 2 | 0.61 | 28 | 8.51 |
| **Y.Y.Ü.** | 17 | 5.17 | 11 | 3.34 | 6 | 1.82 |
| **Toplam** | **329** | **100.00** | **61** | **18.54** | **268** | **81.46** |

Tablo 1.1'de, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lisans 1. sınıf öğrencilerinin %81.46'sının mesleki müzik eğitimi verilen bir liseden mezun olduğu görülmektedir. Bu bulgudan; örneklem grubu lisans 1. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun, 4 yıllık mesleki müzik eğitimi yaşantısına sahip bireyler olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 1. 2. Örneklem Grubunu Oluşturan 2. Sınıf Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı**

| Öğrenim Görülen Üniversite | Anket Yapılan Öğrenci | | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| **A.İ.B.Ü.** | 25 | 8.36 | 5 | 1.67 | 20 | 6.69 |
| **D.E.Ü.** | 18 | 6.02 | 1 | 0.33 | 17 | 5.68 |
| **G.Ü.** | 32 | 10.70 | 0 | 1.00 | 32 | 10.70 |
| **İ.Ü.** | 37 | 12.38 | 16 | 5.35 | 21 | 7.02 |
| **K.T.Ü.** | 43 | 14.38 | 20 | 6.69 | 23 | 7.70 |
| **M.Ü.** | 30 | 10.03 | 7 | 2.34 | 23 | 7.70 |
| **M.A.E.Ü.** | 24 | 8.03 | 4 | 1.34 | 20 | 6.69 |
| **P.Ü.** | 20 | 6.69 | 2 | 0.67 | 18 | 6.02 |
| **S.Ü.** | 28 | 9.36 | 12 | 4.01 | 16 | 5.35 |
| **U.Ü.** | 22 | 7.36 | 6 | 2.01 | 16 | 5.35 |
| **Y.Y.Ü.** | 20 | 6.69 | 13 | 4.35 | 7 | 2.34 |
| **Toplam** | **299** | **100.00** | **86** | **28.76** | **213** | **71.24** |

Tablo 1.2'de, örneklem grubu lisans 2. sınıf öğrencilerinin %71.24'ünün mesleki müzik eğitimi verilen bir liseden mezun olduğu görülmektedir. Bu bulgudan da; örneklem grubu lisans 2. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun, 5 yıllık mesleki müzik eğitimi yaşantısına sahip bireyler olduğu anlaşılmaktadır.

**Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Analizi**

"Betimsel bir çalışma" niteliği taşıyan bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla, alan yazın taranmış ve konuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda, bir anket hazırlanmıştır. Anketin içerik geçerliliği için, konu alanı uzmanlarına başvurulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin, piyano öğrenimlerinin başlangıcından itibaren Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarına ilişkin veriler, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak çözümlenmiştir. Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinden seslendirilenler ile bu eserleri seslendiren öğrencilere ilişkin veriler ise, bir öğrenci birden fazla piyano eserini seslendirebildiğinden, eserin seslendirilme sıklığı (f) hesaplanarak çözümlenmiştir.

**Bulgular ve Yorum**

Tablo 2.1'de örneklem grubunu oluşturan lisans 1. sınıf öğrencilerinin, piyano öğrenimlerinin başlangıcından itibaren Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 2.1. Öğrencilerin Türk Besteci ve Eğitimcilerimizin Solo Piyano Eserlerini Seslendirme Durumlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenim Görülen Üniversite | Lisans 1 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Solo Piyano Eserlerini *Seslendiren* Öğrenciler | | | | Solo Piyano Eserlerini *Seslendirmeyen* Öğrenciler | | | |
| | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **A.İ.B.Ü.** | 1 | 0.30 | 10 | 3.04 | 5 | 1.52 | 15 | 4.56 |
| **D.E.Ü.** | 0 | 0.00 | 14 | 4.26 | 1 | 0.30 | 11 | 3.34 |
| **G.Ü.** | 0 | 0.00 | 37 | 11.25 | 0 | 0.00 | 5 | 1.52 |
| **İ.Ü.** | 0 | 0.00 | 7 | 2.13 | 17 | 5.17 | 14 | 4.26 |
| **K.T.Ü.** | 1 | 0.30 | 12 | 3.65 | 4 | 1.22 | 13 | 3.95 |
| **M.Ü.** | 1 | 0.30 | 5 | 1.52 | 5 | 1.52 | 24 | 7.29 |
| **M.A.E.Ü.** | 1 | 0.30 | 3 | 0.91 | 3 | 0.91 | 11 | 3.34 |
| **P.Ü.** | 0 | 0.00 | 5 | 1.52 | 4 | 1.22 | 18 | 5.47 |
| **S.Ü.** | 0 | 0.00 | 13 | 3.95 | 5 | 1.52 | 17 | 5.17 |
| **U.Ü.** | 2 | 0.61 | 27 | 8.21 | 0 | 0.00 | 1 | 0.30 |
| **Y.Y.Ü.** | 2 | 0.61 | 2 | 0.61 | 9 | 2.73 | 4 | 1.22 |
| **Toplam** | **8** | **2.42** | **135** | **41.05** | **53** | **16.11** | **133** | **40.42** |

Tablo 2.1'deki bulgulardan; örneklem grubunu oluşturan lisans 1. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının (%56.53'ünün), piyano öğrenimleri süresince Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirmedikleri anlaşılmaktadır. Bu oranın %40.42'sini, mesleki müzik eğitimi verilen bir liseden mezun olmuş öğrencilerin oluşturması; söz konusu kurumlarda da Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinin yeterince seslendirilmediğinin bir göstergesidir.

Tablo 2.2'de örneklem grubunu oluşturan lisans 2. sınıf öğrencilerinin, piyano öğrenimlerinin başlangıcından itibaren Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirme durumlarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 2.2. Öğrencilerin Türk Besteci ve Eğitimcilerimizin Solo Piyano Eserlerini Seslendirme Durumlarına Göre Dağılımı**

| Öğrenim Görülen Üniversite | Lisans 2 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Solo Piyano Eserlerini *Seslendiren* Öğrenciler | | | | Solo Piyano Eserlerini *Seslendirmeyen* Öğrenciler | | | |
| | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | | Genel Lise Mezunu | | Mesleki Müzik Eğitimi Verilen Lise Mezunu | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| **A.İ.B.Ü.** | 1 | 0.33 | 13 | 4.35 | 4 | 1.34 | 7 | 2.34 |
| **D.E.Ü.** | 1 | 0.33 | 16 | 5.35 | 0 | 0.00 | 1 | 0.33 |
| **G.Ü.** | 0 | 0.00 | 31 | 10.37 | 0 | 0.00 | 1 | 0.33 |
| **İ.Ü.** | 3 | 1.00 | 5 | 1.67 | 13 | 4.35 | 16 | 5.35 |
| **K.T.Ü.** | 1 | 0.33 | 9 | 3.01 | 19 | 6.36 | 14 | 4.68 |
| **M.Ü.** | 1 | 0.33 | 11 | 3.68 | 6 | 2.02 | 12 | 4.01 |
| **M.A.E.Ü.** | 0 | 0.00 | 19 | 6.36 | 4 | 1.34 | 1 | 0.33 |
| **P.Ü.** | 1 | 0.33 | 4 | 1.34 | 1 | 0.33 | 14 | 4.68 |
| **S.Ü.** | 0 | 0.00 | 7 | 2.34 | 12 | 4.01 | 9 | 3.01 |
| **U.Ü.** | 6 | 2.02 | 16 | 5.35 | 0 | 0.00 | 0 | 0.00 |
| **Y.Y.Ü.** | 7 | 2.34 | 2 | 0.67 | 6 | 2.02 | 5 | 1.67 |
| **Toplam** | **21** | **7.01** | **133** | **44.49** | **65** | **21.77** | **80** | **26.73** |

Tablo 2.2'deki bulgulardan; örneklem grubunu oluşturan lisans 2. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının (%51.50'sinin), piyano öğrenimleri süresince Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirdiği ve yarıya yakının (%48.50'sinin) seslendirmediği anlaşılmaktadır. Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirmeyen öğrencilerin %26.73'ünün mesleki müzik eğitimi verilen bir liseden mezun olması, yine söz konusu kurumlarda da Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinin yeterince seslendirilmediğine işaret etmektedir.

Bütün bu bulgulardan; araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin her birinin piyano eğitimi sürecinde, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerine yer verilmediği anlaşılmaktadır. Bulgular, Sungurtekin'in (1993) ve Yokuş'un (2005) araştırmalarının bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

Aşağıda, örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinden seslendirdikleri eserler ile bu eserleri seslendiren öğrenci sayıları, besteci isimleri dikkate alınarak alfabetik olarak sıralanmış ve tablolar halinde sunulmuştur. Bir öğrenci birden fazla solo piyano eserini seslendirebildiğinden, Tablo 2.1. ve 2.2'de belirtilen Türk besteci ve eğitimcilerimizin eserlerini seslendiren öğrenci sayıları ile aşağıdaki tablolarda belirtilen öğrenci sayıları farklılık göstermektedir.

Tablo 3.1'de Ahmed Adnan Saygun'un "İnci'nin Kitabı" isimli solo piyano albümünde, Tablo 3.2'de de Anadolu'dan isimli solo piyano albümünde bulunan eserlerin; üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 3.1. Ahmed Adnan Saygun'un "İnci'nin Kitabı" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | | | | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** *"Sınıflara göre toplam"* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **A.İ.B.Ü.** | | **D.E.Ü.** | | **G.Ü.** | | **İ.Ü.** | | **K.T.Ü.** | | **M.Ü.** | | **U.Ü.** | | **Y.Y.Ü.** | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 |
| İnci | 3 | - | 2 | 3 | 3 | - | 3 | - | 1 | - | 1 | 3 | 1 | 1 | - | 1 | **14** | **8** |
| Afacan Kedi | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 6 | 6 | - | - | **8** | **7** |
| Masal | - | - | - | 2 | 1 | - | 1 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | **2** | **3** |
| Kocaman Bebek | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | 7 | - | - | **2** | **8** |
| Oyun | - | - | - | - | - | - | 3 | - | - | - | - | 2 | - | - | - | - | **3** | **2** |
| Ninni | 3 | - | - | 2 | 3 | 2 | 3 | - | 1 | - | - | 3 | 8 | 7 | - | 1 | **18** | **15** |
| Rüya | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** *Üniversiteye Göre Toplam* | **8** | **0** | **2** | **7** | **8** | **2** | **10** | **0** | **2** | **0** | **1** | **12** | **16** | **21** | **0** | **2** | **47** | **44** |

L1: Lisans birinci sınıf , L2: Lisans ikinci sınıf

Tablo 3.1.incelendiğinde; İnci'nin Kitabı isimli solo piyano albümündeki eserlerin, 2006-2007 eğitim- öğretim yılında 11 üniversitenin eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı müzik öğretmenliği anabilim dallarının 8'inde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği; 3'ünde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından da seslendirilmediği anlaşılmaktadır. Albüm, 7 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 7 eserden 6'sı seslendirilirken, lisans 2. sınıfta tüm eserler seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1 ve 2. sınıfta da "Ninni" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından lisans 1. sınıfta, "İnci" isimli eser 7 üniversitede; lisans 2. sınıfta da "Ninni" isimli eser 5 üniversitede seslendirilmesi bakımından ilk sırada yer almaktadır.

**Tablo 3.2. Ahmed Adnan Saygun'un "Anadolu'dan" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | Toplam | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | D.E.Ü. | | K.T.Ü. | | P.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Meşeli | - | 2 | 1 | - | 1 | - | 1 | 1 | **3** | **3** |
| Halay | - | - | - | - | - | - | - | 1 | **0** | **1** |
| **Toplam** | **0** | **2** | **1** | **0** | **1** | **0** | **1** | **2** | **3** | **4** |

Tablo 3.2. incelendiğinde; Anadolu'dan isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 4'ünde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 3 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta albümde bulunan 3 eserden 1'i seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 2'si seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1 ve 2. sınıfta "Meşeli" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından "Meşeli" isimli eser lisans 1. sınıfta 3 üniversitede; lisans 2. sınıfta da 2 üniversitede seslendirilmesi bakımından yine ilk sırada yer almaktadır.

Tablo 4'de Ali Küçük'ün, Tablo 5'de de Aytekin Albuz'un "Küçük Albüm" isimli solo piyano albümlerinde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 4. Ali Küçük'ün "Küçük Albüm" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler G.Ü. | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|
| | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Sivas Halayı | 3 | 1 | **3** | **1** |
| Burdur Havası | 4 | - | **4** | **0** |
| Zeybek | 2 | 6 | **2** | **6** |
| Karabaş | 1 | - | **1** | **0** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **10** | **7** | **10** | **7** |

Tablo 4. incelendiğinde; "Küçük Albüm" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 1'inde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 16 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 16 eserden 4'ü seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 2 eser seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1. sınıfta "Burdur Havası", lisans 2. sınıfta da "Zeybek" isimli eserdir.

**Tablo 5. Aytekin Albuz'un "Küçük Albüm" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler G.Ü. | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|
| | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Düşümde Bir Besteci | 1 | 1 | **1** | **1** |
| Tutku | - | 1 | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **1** | **2** | **1** | **2** |

Tablo 5. incelendiğinde; "Küçük Albüm" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 1'inde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 10 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 10 eserden 1'i seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 2 eser seslendirilmiştir.

Tablo 6'da Enver Tufan'ın "Günlerde Makamlar" isimli solo piyano albümünde bulunan etütlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 6. Enver Tufan'ın "Günlerde Makamlar" İsimli Solo Piyano Albümündeki Etütlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Etüdü Seslendiren Öğrenciler | | | | Etüdü Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | G.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Pazartesi | 1 | 1 | - | - | **1** | **1** |
| Salı | 1 | - | - | - | **1** | **0** |
| Perşembe | - | 1 | - | - | **0** | **1** |
| Pazar | - | - | 4 | 8 | **4** | **8** |
| **Etütleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **2** | **2** | **4** | **8** | **6** | **10** |

"Günlerde Makamlar" piyano eğitimi sürecinde kazandırılması hedeflenen çeşitli teknik davranışların makamsal yapılar içerisinde geliştirilmesi ve ifade edilmesini amaçlayan 7 etütden oluşmaktadır (Tufan, 2003). Tablo 6. incelendiğinde; albümündeki etütlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 2'sinde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Lisans 1. sınıfta ve 2. sınıfta, albümde bulunan 7 etütden 3'ü seslendirilmiştir. En çok seslendirilen etüt, lisans 1 ve 2. sınıfta "Pazar" isimli etütdür.

Tablo 7'de Erdal Tuğcular'ın "Türkünün Rengi" isimli solo piyano albümünde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 7. Erdal Tuğcular'ın "Türkünün Rengi" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler *"Toplam"* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A.İ.B.Ü. | | G.Ü. | | İ.Ü. | | K.T.Ü. | | M.A.E.Ü. | | P.Ü. | | S.Ü. | | U.Ü. | | Y.Y.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Al Mendili | 2 | - | 2 | - | 1 | 1 | 2 | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 4 | - | **11** | **2** |
| Bar | 5 | - | 2 | - | 2 | - | 3 | 1 | 1 | - | - | 1 | 2 | - | - | - | - | - | **15** | **2** |
| Oy Benim | - | 2 | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **1** | **3** |
| Cura | - | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | **1** | **3** |
| Divan | 2 | 3 | - | 2 | - | 1 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | **2** | **8** |
| Güzelleme | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Güz | - | - | 1 | - | 1 | - | 2 | 2 | - | - | 2 | 1 | 3 | - | - | - | - | 4 | **9** | **7** |
| Hüzün | 3 | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | 3 | - | 1 | 1 | - | - | - | - | 3 | **5** | **8** |
| Segah | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Su Gelir | 1 | - | - | - | - | - | 2 | 1 | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | **3** | **3** |
| Gülüm | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | **1** | **0** |
| Kervan | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | **1** | **0** |
| Haydar | 1 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 1 | 1 | - | 2 | - | 1 | - | 1 | - | - | **4** | **5** |
| Yaramaz | - | 2 | - | - | - | 2 | - | - | - | - | 1 | - | - | 1 | - | - | - | - | **1** | **5** |
| Balaban | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Pamukçu Zeybeği | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **14** | **9** | **7** | **3** | **6** | **6** | **10** | **6** | **2** | **6** | **3** | **9** | **6** | **2** | **0** | **1** | **6** | **8** | **54** | **50** |

Tablo 7. incelendiğinde; "Türkünün Rengi" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 9'unda öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 23 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 23 eserden 12'si seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 14'ü seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser lisans 1. sınıfta "Bar", lisans 2. sınıfta "Divan" ve "Hüzün" isimli eserlerdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından lisans 1. sınıfta, "Bar" isimli eser 6 üniversitede; lisans 2. sınıfta da "Divan" isimli eser 5 üniversitede seslendirilmesi bakımından ilk sırada yer almaktadır.

Tablo 8'de Fikret Amirov'un "Çocuk Resimleri" isimli solo piyano albümünde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 8. Fikret Amirov'un "Çocuk Resimleri" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | G.Ü. | | M.Ü. | | M.A.E.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Sevilin Dansı | - | 1 | - | - | - | - | - | 1 | **0** | **2** |
| Ninni | - | - | - | 2 | 1 | - | - | 1 | **1** | **2** |
| Lirik Dans | - | - | - | - | - | - | 1 | 1 | **1** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **0** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** | **1** | **2** | **2** | **5** |

Tablo 8. incelendiğinde; "Çocuk Resimleri" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 4'ünde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 12 eserden 2'si seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 3'ü seslendirilmiştir.

Tablo 9.1'de İlhan Baran'ın "Çocuk Parçaları", Tablo 9.2'de "Siyah ve Beyaz" ve Tablo 9.3'de "Küçük Süvit" isimli solo piyano albümlerinde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 9.1. İlhan Baran'ın "Çocuk Parçaları" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | G.Ü. | | M.Ü. | | M.A.E.Ü. | | S.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Kırda Oyun | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **3** | **0** |
| Ağır Zeybek | 5 | 2 | - | 1 | - | 1 | - | - | 13 | 7 | **18** | **11** |
| Uzun ve Kırık Hava | 2 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | **2** | **1** |
| Ege Şarkısı | 5 | 4 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | **5** | **5** |
| Kedinin Oyunu | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **0** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** | **1** | **2** | **2** | **5** | | |

Tablo 9.1. incelendiğinde; "Çocuk Parçaları" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 5'inde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafın-

dan seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 9 eserden oluşmaktadır. Lisans 1 ve 2. sınıfta, albümde bulunan 9 eserden 4'ü seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1 ve 2. sınıfta "Ağır Zeybek" isimli eserdir.

**Tablo 9.2. İlhan Baran'ın "Siyah ve Beyaz" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **G.Ü.** | | **K.T.Ü.** | | **M.A.E.Ü.** | | **P.Ü.** | | **S.Ü.** | | **U.Ü.** | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Devinim | 1 | - | - | 1 | - | 10 | - | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | **5** | **16** |
| Söyleşi | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 19 | **2** | **20** |
| Aksak | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | 6 | **1** | **6** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **2** | **1** | **0** | **1** | **0** | **10** | **0** | **1** | **3** | **1** | **3** | **28** | **8** | **42** |

Tablo 9.2. incelendiğinde; "Siyah ve Beyaz" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 6'sında öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 13 eserden oluşmaktadır. Lisans 1 ve 2. sınıfta, albümde bulunan 13 eserden 3'ü seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser lisans 1. sınıfta "Devinim" isimli eser, lisans 2. sınıfta da "Söyleşi" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından lisans 1. sınıfta, "Devinim" isimli eser 3 üniversitede; lisans 2. sınıfta da yine "Devinim" isimli eser 5 üniversitede seslendirilmesi bakımından ilk sırada yer almaktadır.

**Tablo 9.3. İlhan Baran'ın "Küçük Süvit" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" **M.Ü.** | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|
| | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| 7 No'lu Parça | - | 1 | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **0** | **1** | **0** | **1** |

**"**Küçük Süvit" isimli solo piyano albümü, 9 eserden oluşmaktadır. Tablo 9.3. incelendiğinde; albümdeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 1'inde öğrenim gören lisans 2. sınıf öğrencisi tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan, albümdeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki öğrenciler tarafından, yaygın olarak tanınmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

**Tablo 10. İstemihan Taviloğlu'nun "Gençler İçin 1" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" **G.Ü.** | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|
| | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Büyük Ceviz | - | 1 | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **0** | **1** | **0** | **1** |

"Gençler İçin 1" isimli solo piyano albümü, 10 eserden oluşmaktadır. Tablo 10. incelendiğinde; albümdeki 1 eserin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının 1'inde öğrenim gören lisans 2. sınıf öğrencisi tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Bu bulgudan albümdeki eserlerin, örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki öğrenciler tarafından, yaygın olarak tanınmadığı söylenebilir.

Tablo 11.1'de Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 1", Tablo 11.2'de "Yurt Renkleri 3" ve Tablo 11.3'de "Yurt Renkleri 4" isimli solo piyano albümlerinde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 11.1. Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 1" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | | | | | | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** *"Toplam"* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **A.İ.B.Ü.** | | **D.E.Ü.** | | **İ.Ü.** | | **K.T.Ü.** | | **M.Ü.** | | **M.A.E.Ü.** | | **P.Ü.** | | **S.Ü.** | | **U.Ü.** | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Kırık Hava | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Dinleti | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | 2 | - | - | - | **3** | **1** |
| Köçekçemsi | 1 | - | 2 | - | - | 1 | - | 1 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 2 | 3 | 1 | **6** | **7** |
| Horonumsu | - | - | 3 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | **3** | **4** |
| Gezinti | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | **0** | **1** |
| Oyun | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | **0** | **1** |
| **Eserleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **14** | **9** | **7** | **3** | **6** | **6** | **10** | **6** | **2** | **6** | **3** | **9** | **6** | **2** | **0** | **1** | **6** | **8** | **54** | **50** |

Tablo 11.1. incelendiğinde; "Yurt Renkleri 1" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 9'unda öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği; 2'sinde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından da seslendirilmediği anlaşılmaktadır. Albüm, 9 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 9 eserden 3'ü seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 6'sı seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1. ve 2. sınıfta "Köçekçemsi" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından da, lisans 1 ve 2. sınıfta "Köçekçemsi" isimli eser ilk sırada yer almaktadır.

**Tablo 11.2. Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 3" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" | | | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **G.Ü.** | | **U.Ü.** | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| 4 No'lu Parça | 2 | - | 8 | - | **10** | **0** |
| **Etütleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **2** | **2** | **4** | **8** | **6** | **10** |

Tablo 11.2. incelendiğinde; "Yurt Renkleri 3" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 2'sinde öğrenim gören lisans 1. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm,

9 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 9 eserden 1'i seslendirilmiştir.

**Tablo 11.3. Muammer Sun'un "Yurt Renkleri 4" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A.İ.B.Ü. | | M.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Zeybek | - | 1 | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Hüseyni | - | 2 | - | - | 1 | - | **1** | **2** |
| Hüzün | - | - | 1 | - | - | - | **1** | **0** |
| **Toplam** | **0** | **3** | **1** | **0** | **1** | **0** | **2** | **3** |

Tablo 11.3. incelendiğinde; "Yurt Renkleri 4" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 3'ünde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 10 eserden oluşmaktadır. Lisans 1 ve 2. sınıfta, albümde bulunan 10 eserden 2'si seslendirilmiştir.

Tablo 12'de Necdet Levent'in "Piyano İçin On Parça" isimli solo piyano albümündeki eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 12. Necdet Levent'in "Piyano İçin On Parça" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler *"Toplam"* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | AİBÜ. | | D.E.Ü. | | G.Ü. | | İ.Ü. | | K.T.Ü. | | M.Ü. | | P.Ü. | | S.Ü. | | U.Ü. | | Y.Y.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Selam | - | - | 6 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **6** | **0** |
| Ağıt | - | - | - | 3 | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **4** |
| Elele | 1 | 1 | 5 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **6** | **2** |
| Özlem | 3 | 2 | 3 | - | 2 | 2 | 1 | 4 | - | 1 | 1 | - | - | 1 | 8 | 2 | 2 | - | - | 3 | **20** | **15** |
| Yarenlik | - | - | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **3** | **2** |
| Söyleşi | - | - | 5 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **5** | **3** |
| Bekleyiş | - | 1 | 6 | 4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **7** | **4** |
| Efe | - | 1 | 4 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **4** | **3** |
| **Toplam** | **4** | **5** | **31** | **15** | **2** | **3** | **1** | **4** | **0** | **1** | **2** | **0** | **0** | **1** | **8** | **2** | **2** | **0** | **0** | **3** | **51** | **33** |

Tablo 12. incelendiğinde; "Piyano İçin On Parça" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 10'unda öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 10 eserden oluşmaktadır. Lisans 1 ve 2. sınıfta, albümde bulunan 10 eserden 7'si seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser lisans 1 ve 2. sınıfta, "Özlem" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından da, lisans 1 ve 2. sınıfta "Özlem" isimli eser ilk sırada yer almaktadır.

Tablo 13'de Tofik Guliyev'in "Cemile'nin Albümü" isimli solo piyano albümünde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 13. Tofik Guliyev'in "Cemile'nin Albümü" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | G.Ü. | | U.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| Lirik Vals | 1 | - | 1 | 8 | **2** | **8** |
| **Etütleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **1** | **0** | **1** | **8** | **2** | **8** |

Tablo 13. incelendiğinde "Cemile'nin Albümü" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 2'sinde öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Lisans 1 ve 2. sınıfta, albümde bulunan 12 eserden 1'i seslendirilmiştir.

Tablo 14.1'de Ulvi Cemal Erkin'in "Duyuşlar", Tablo 14.2'de de "Beş Damla" isimli solo piyano albümlerinde bulunan eserlerin, üniversitelere ve sınıflara göre seslendirilme sıklığına ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 14.1. Ulvi Cemal Erkin'in "Duyuşlar" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| Albümde Seslendirilen Eserler | Eseri Seslendiren Öğrenciler "Üniversitelere Göre" | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Eseri Seslendiren Öğrenciler *"Toplam"* | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | AİBÜ. | | D.E.Ü. | | G.Ü. | | İ.Ü. | | M.Ü. | | MAEÜ. | | P.Ü. | | S.Ü. | | U.Ü. | | Y.Y.Ü. | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| OyunI | - | - | 1 | 2 | 2 | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | 1 | 1 | 2 | - | - | **5** | **5** |
| Küçük Çoban | - | - | - | 1 | 2 | 3 | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | - | - | **3** | **5** |
| Dere | - | - | - | - | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **1** | **1** |
| Kağnı | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | - | 4 | - | - | 1 | - | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | - | - | 1 | **7** | **14** |
| OyunV | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | 1 | - | - | **3** | **1** |
| Marş | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | **0** | **1** |
| Zeybek Havası | - | - | - | 1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | 1 | - | - | **0** | **2** |
| **Toplam** | **1** | **2** | **2** | **6** | **6** | **7** | **0** | **4** | **1** | **0** | **2** | **0** | **1** | **1** | **1** | **4** | **5** | **4** | **0** | **1** | **19** | **29** |

Tablo 14.1. incelendiğinde; "Duyuşlar" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 10'unda öğrenim gören lisans 1 ve 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Albüm, 11 eserden oluşmaktadır. Lisans 1. sınıfta, albümde bulunan 11 eserden 5'i seslendirilirken, lisans 2. sınıfta 7'si seslendirilmiştir. En çok seslendirilen eser, lisans 1 ve 2. sınıfta "Kağnı" isimli eserdir. Seslendirilme yaygınlığı bakımından da, lisans 1 ve 2. sınıfta "Kağnı" isimli eser ilk sırada yer almaktadır.

**Tablo 14.2. Ulvi Cemal Erkin'in "Beş Damla" İsimli Solo Piyano Albümündeki Eserlerin Üniversitelere ve Sınıflara Göre Seslendirilme Durumu**

| **Albümde Seslendirilen Eserler** | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Üniversitelere Göre" | | | | **Eseri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **D.E.Ü.** | | **U.Ü.** | | | |
| | L1 | L2 | L1 | L2 | **L1** | **L2** |
| 1 No Çok Canlı, Animato | - | 1 | - | 1 | **0** | **2** |
| **Etütleri Seslendiren Öğrenciler** "Toplam" | **0** | **1** | **0** | **1** | **0** | **2** |

Tablo 14.2. incelendiğinde; "Beş Damla" isimli solo piyano albümündeki eserlerin örneklem grubunu oluşturan müzik öğretmenliği anabilim dallarının, 2'sinde öğrenim gören lisans 2. sınıf öğrencileri tarafından seslendirildiği anlaşılmaktadır. Lisans 2. sınıfta albümde bulunan 5 eserden 1'i seslendirilmiştir.

**Sonuçlar ve Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda:

**1.** Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin yaklaşık yarısının (1. sınıf öğrencilerinin %56.53'ünün, 2. sınıf öğrencilerinin %48.50'sinin), piyano öğrenimlerinin başlangıcından bu yana geçen süre içerisinde Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerini seslendirmediği; dolayısıyla her bir öğrencinin piyano eğitimlerinde, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerine yer verilmediği,

**2.** *Seslendiren öğrenci sayısına* göre 1. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserlerden ilk sıralarda yer alan eserlerin (en çok seslendirilen eserden, az seslendirilen esere doğru): Necdet Levent "Özlem" (20), Ahmed Adnan Saygun "Ninni" (18), İlhan Baran "Ağır Zeybek" (18), Erdal Tuğcular "Bar" (15), Muammer Sun "Köçekçemsi" (6) ve İlhan Baran "Devinim" (5) olduğu,

*Yine, seslendiren öğrenci sayısına göre* 2. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserlerden ilk sıralarda yer alan eserlerin (en çok seslendirilen eserden az seslendirilen esere doğru): İlhan Baran "Söyleşi" (20), Ahmed Adnan Saygun "Ninni" (15), Necdet Levent "Özlem" (15), Ulvi Cemal Erkin "Kağnı" (14), İlhan Baran "Ağır Zeybek" (11), Erdal Tuğcular "Divan"(8) ve "Hüzün"(8) ile Muammer Sun "Köçekçemsi" (7) olduğu,

**3.** *Seslendirildiği üniversite sayısına göre* 1. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserlerden ilk sıralarda yer alan eserlerin: Ahmed Adnan Saygun "Ninni" (7), Necdet Levent "Özlem"(7), Ulvi Cemal Erkin "Kağnı"(7), Erdal Tuğcular "Bar"(6), Muammer Sun "Köçekçemsi"(3), İlhan Baran "Devinim" (3) ve İlhan Baran "Ağır Zeybek" (2) olduğu,

*Yine, seslendirildiği üniversite sayısına göre* 2. sınıf öğrencilerinin, Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden seslendirdikleri eserlerden ilk sıralarda yer alan eserlerin: Necdet Levent "Özlem" (7), Ulvi Cemal Erkin "Kağnı"(7), Muammer Sun "Köçekçemsi"(6), Ahmed Adnan Saygun "Ninni" (5), Erdal Tuğcular "Divan"(5), İlhan Baran "Devinim" (5) ve İlhan Baran "Ağır Zeybek" (4) olduğu, sonuçlarına ulaşılmıştır.

2 ve 3. maddelerdeki sonuçlardan, müzik öğretmenliği anabilim dallarındaki piyano eğitiminde belli başlı besteci ve eğitimcilerimizin belirli eserlerine yer verildiği, diğer eserlerinin ise yeterli yaygınlıkta seslendirilmediği; literatürde adı geçen başkaca besteci ve eğitimcilerimizin eserlerinin ise tanınmadığı, vargısına ulaşmak mümkündür.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

**1.** Güzel sanatlar liselerinden müzik öğretmenliği anabilim dallarına değin uzanan piyano eğitimi süreci; her bir öğrencinin, başlangıç seviyesinden orta ve mümkünse ileri seviyeye kadar Türk besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano eserlerinden örnekleri içeren zengin bir repertuara sahip olmasını sağlayabilecek şekilde planlanmalıdır.

Bu sürece destek olunabilmesi için;

- Müzik öğretmenliği anabilim dallarında bulunan kütüphanelerin her biri, besteci ve eğitimcilerimizin eserlerini içeren zenginlikte olmalıdır.
- Besteci ve eğitimcilerimizin eserlerinin CD kayıtları yapılmalıdır.
- Sanatçılarımız/sanat eğitimcilerimiz konser programlarında söz konusu eserleri seslendirmelidir.
- Açıklamalı konserlerle eserler öncelikle mesleki müzik eğitimi verilen kurumların eğitimci ve öğrencilerine tanıtılmalı, böylece söz konusu eserlerin seslendirilmeleri özendirilmelidir.

**2.** Piyano eğitimi sürecinde araştırma bulgularında tespit edilen besteci ve eğitimcilerimizin solo piyano albümlerinden daha çok esere yer verilmeli; öğrencilerin bu alandaki repertuarları çeşitlendirilmelidir.

**3.** Araştırma bulguları ışığında, literatürde isimleri geçen diğer besteci ve eğitimcilerimizin eserlerine de piyano eğitiminde yer verilmelidir.

**Kaynakça**

Albuz, A. (2005). Küçük Albüm. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.

Amirov, F. (1975). Çocuk Resimleri. Moskova: Sovyet Kompozitörler.

Antep, E. (2006). Türk Bestecileri Eser Katalogu. Ankara: Sevda Cenap And Vakfı Yayınları.

Aslanova, Y. (2002). Türk Cumhuriyetlerinde Yetişen Bestecilerin Piyano Eserlerinin Amaca Uygun Olarak Kullanılması. Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi Kitabı. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

Baran, İ. (1970). Çocuk Parçaları. Ankara: Devlet Konservatuarı Yayınları, No: 54.

Baran, İ. (1975). Siyah ve Beyaz. Ankara: Devlet Konservatuarı Yayınları, No: 73.

Baran, İ. (1969). Küçük Süvit. Ankara: Devlet Konservatuarı Yayınları, No: 47.

Berki, T. (2002). Deneyler Çağı 20. Yüzyıl ve Çağdaş Türk Müziği. Avrupa'da ve Türk Cumhuriyetleri'nde Müzik Kültürü ve Eğitimi Kongresi Kitabı. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

Bulut, F. (2002). Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Piyano Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çimen, G. ve Ercan, N. (1996). Piyano Albümü. (2. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Dicle, H. (1993). Müzik Eğitimcisi Yetiştiren Kurumlarda Repertuar Sorunu. I. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Kitabı. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü.

Ensari, M. (1990). Piyano Başlangıç Öğrencileri İçin Çağdaş Türk Bestecilerinin Eserlerinden Oluşan Bir Antoloji Oluşturma Denemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Erkin, U. C. (1937). Duyuşlar. Ankara: Devlet Konservatuarı Yayınları.

Erkin, U. C. (1931). Beş Damla. Ankara: Devlet Konservatuarı Kitaplığı.

Fenmen, M. (1991). Müzikçinin El Kitabı. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Guliyev, T. (1987). Cemile'nin Albümü. Moskova: Sovyet Kompozitörler.

İlyasoğlu, E. (1994). İlhan Usmanbaş Yeninin Peşindeki Bağdar. Ankara: Sevda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları.

Küçük, A. (2005). Küçük Albüm. (2. baskı). Ankara: Sözkesen Matbaacılık Ltd. Şti.

Levent, N. (Basım yılı belirtilmemiş). Piyano İçin On Parça. İzmir: Levent Müzikevi.

Saygun, A. A. (1952). İnci'nin Kitabı. Southern Music Publishing, Printed U.S.A.

Sönmezöz, F. (1998). Çağdaş Türk Bestecilerinin Piyano Eserlerinin Eğitim Amaçlı Olarak Kullanılabilirliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sugurtekin, M. (1993). Türkiye'de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Piyano Eğitiminde Çağdaş Türk Piyano Müziği Eserlerinin Yeri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Sun, M. (1998). Yurt Renkleri 1-3-4. Ankara: Önder Matbaası.

Taviloğlu, İ. Gençler İçin 1. (Basım bilgileri belirtilmemiş).

Tufan, E. (2003). Günlerde Makamlar, Piyano İçin Makamsal Etütler. Ankara: REKMAY Ltd.

Tuğcular, E. (2003). Türkünün Rengi. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.

Uçan, A. (2004). Türkiye'de Başlangıcından Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirmeye Genel Bir Bakış. 1924- 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Kitabı, Cilt 1. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi.

Yokuş, H. (2005). Ülkemizde Türk Halk Müziği Kaynaklı Piyano Eserlerinin Piyano Eğitiminde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Kısaltmalar:**

A.İ.B.Ü. : Abant İzzet Baysal Üniversitesi
D.E.Ü.: Dokuz Eylül Üniversitesi
G.Ü.: Gazi Üniversitesi
İ.Ü.: İnönü Üniversitesi
K.T.Ü.: Karadeniz Teknik Üniversitesi
M.Ü.: Marmara Üniversitesi
M.A.E.Ü.: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
P.Ü.: Pamukkale Üniversitesi
S.Ü.: Selçuk Üniversitesi
U.Ü.: Uludağ Üniiversitesi
Y.Y.Ü.: Yüzüncü Yıl Üniversitesi

# RENDERATION OF PIECES BY TURKISH COMPOSERS AND MUSIC INSTRUCTORS AT PIANO EDUCATION

**Mehtap AYDINER***

**Aytekin ALBUZ****

**Abstract**

The aim of this research is to determine whether or not the freshmen and sophomore students of Undergraduate Faculty of Fine Arts, Department of Music is rendering sole piano pieces by Turkish composers and instructors along with frequency of rendering. This research is descriptive and statistical scanning model is used. Research sample is composed of 628 freshmen and sophomore students who are attending 11 different music departments of the Faculty of Fine Arts during academic year of 2006 – 2007. Data is collected by questionnaires. Gathered information related whether or not students are rendering the sole piano pieces since the beginning of their education is calculated by frequency (f) and percentage (%). Data gathered from pupil and students who render sole piano pieces by Turkish composers and instructors are evaluated separately due to the possibility of any piece to be played more than once by a student. Thus, while evaluating the results the frequency of a piece has been the major concern. As a result, it is observed that approximately half of the sample group (%56.53% of freshmen and 48.50% of sophomores), has not rendered any sole piano pieces by Turkish composers and instructors since the beginning of their piano education. Accordingly it is decided that throughout the educational period, instructors do not emphasis on sole pieces by Turkish composers and instructors.

**Key Words:** Piano education, the masterpieces of Turkish composers and music instructors, sole piano pieces

* Assistant

** Assoc. Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teaching Teknikokullar/Ankara

# TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU VE EĞİTİMDEKİ GELİŞMELER

**Hamza AYDOĞDU***

**Özet**

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretimde birlik sağlanmış ve günümüzde eğitim alanında sahip olduğumuz pek çok başarının temelleri atılmıştır. Kız-erkek ayrımı yapmadan eğitim alabilmek, okullarımızı ortak kültür öğelerinde buluşturabilmek, millî duygularda birleşen insanlar yetiştirebilmek gibi başarı adına ne varsa, Tevhid-i Tedrisat'ın günümüze uzanan parlak yansımalarının sonucudur.

Makalemizde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan bu yana eğitimimizdeki değişim ve gelişimler ele alınmıştır. Bugün çağdaşlaşma yolunda eğitimimizde nereden nereye geldiğimizi görmek, geleceğimizi yönlendirmek ve yapılan çalışmaları değerlendirmek adına önemlidir. Eğitim, bir milletin geleceği ve eğitimdeki gelişmeler milletin çağdaşlaşma göstergelerinden biri ise bugün, eğitim açısından çağdaşlaşmanın neresinde olduğumuzu ve Millî Eğitim Bakanlığının bugüne kadar eğitim adına neler yaptığını değerlendirmek gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Tevhid-i Tedrisat, MEB, eğitim, dün, bugün

## Giriş

Bir milletin ayakta kalabilmesini sağlayan ya da onu yıkılışa en kolay yoldan götüren etmenlerden biri eğitimdir. Toplumsal değişim ve gelişimde başarı eğitimle desteklendiği sürece kalıcı olur. Eğitimin bir toplumun geleceği üzerindeki etkisini açıklayan en güzel söz Atatürk'ün 2 Eylül 1924 tarihli konuşmasında ifade ettiği "Eğitimdir ki bir milleti ya hür, müstakil, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır; ya da bir milleti esaret ve sefalete terk eder" sözüdür (DOĞRAMACI, 1985).

Her milletin kendi ihtiyaçları doğrultusunda kurulan ve geliştirilen kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Osmanlı Devleti'nin eğitim kurumları da önceleri çağın gereklerine ayak uydurabilmekte iken son dönemlerde çağın ihtiyaçlarını karşılayamaz olmuş ve diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim alanında da sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Bu sorunların çözülmesi amacıyla diğer alanlarda yapılan yenilikler çerçevesinde eğitim alanında da yenilik arayışlarına girilmiştir.

18. yüzyılın sonlarına doğru ordunun eksiklerini gidermek; subay, teknik eleman ve doktor ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan okulları, Tanzimat Dönemi'nde açılan modern eğitim kurumları takip eder. Ancak eğitimde bir birlik yoktur.

* Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdür Yardımcısı

Halk arasında eğitim ve öğretim dini bir görev niteliği taşımakta idi. Hayır işi olarak da kabul edilen bu görevi vakıflar üstlenirken devlet, yöneticilerin ve askerlerin eğitimini yürütmekte idi. Modern devlet okulları dediğimiz bu okulların yanında medreseler eğitime devam ediyor, bir diğer tarafta da kendi dillerinde eğitim yapan azınlık (Ermeni, Yahudi, Rum vb.) ve yabancı devletlerin misyoner okulları farklı anlayış ve farklı kültürde öğrenciler mezun ediyordu. Bu çok çeşitli eğitim yapısı millî duyguların ve ortak kültürün oluşmasını engelliyordu. Çünkü her okulun programı, amacı ve yetiştirdiği insan profili birbirinden farklıydı.

Bir yandan müdahale edilemeyen azınlıkların ve yabancı devletlerin okulları, diğer tarafta birliği olmayan ve mektep-medrese tartışmaları içinde süregelen bir eğitim kargaşası, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilerlemesine engel teşkil ediyordu. Devlet eğitime egemen değildi, bunun kısa süreli zararları da ortada idi. Farklı okullardan farklı zihniyette nesillerin yetiştirilmesine yol açan bu eğitim sistemi,- her ne kadar eğitimde birlik yapılmaya çalışılsa da- Cumhuriyet dönemine kadar devam etti (Arı, 2002).

**Cumhuriyet Dönemi Eğitim Çalışmaları**

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitimin zayıf kaldığı noktalarda yapılmaya çalışılan iyileştirme hareketleri yeni Türk Devletinin kurulmasından sonra da devam etmiştir. Mustafa Kemal eğitimle ilgili sorunların da yapılması gerekenin de farkında idi. 16 Temmuz 1921'de Ankara Maarif Kongresi açılış konuşmasında, gerilememizin en önemli nedeninin şimdiye kadar izlenen eğitim ve öğretim sistemleri olduğunu vurgulamış, 1 Mart 1923'teki TBMM açılış konuşmasında da: **"... Efendiler! Memleket evladının ortak ve eşit olarak almaya zorunlu oldukları ilimler ve fenler vardır. Yüksek meslek ve ihtisas sahiplerinin ayrılabileceği öğretim derecelerine kadar, eğitim ve öğretimde birlik, sosyal toplumumuzun ilerlemesi ve yükselmesi görüş açısından çok önemlidir. Bu sebeple Din İşleri Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda fikir ve çalışma birliğine gitmesi istenmeye değerdir?"** demiştir (İnce, 2007).

Cumhuriyetin ilanından sonra eğitim sisteminde ve programlarda, eğitim birliğinin bir sistem olarak benimsenmesini sağlayan köklü değişiklikler yapıldı. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, farklı insan tipleri yetiştiren bu sistemi birleştirmiş böylece eğitim-öğretimin ulusal, laik, bilimsel, uygulamaya dayalı ve karma yapısının temelleri atılmıştır. Eğitimde ilk ve en büyük devrim olan bu adım yeni kurulan ülkenin kültür hayatında çok önemli ve etkili olmuştur. Okul mektep ikiliğine son veren ve büyük kültür hamlesi olarak nitelendirilen bu adımla millî kültür birliğine yönelim başlamıştır.

Bunu 3 Mart 1924 tarihli, Şer'iye ve Evkaf Vekâletlerinin kaldırılmasına ilişkin kanun takip etmiş bu kanunla vakıfların bağlı bulunduğu vekâlet kaldırılmış böylece tüm mektep ve medreselerin ödenekleri Maarif Vekâletine devredilmiştir.

Tam 84 yıl önce eğitim ve öğretime hem millîlik hem de laiklik kazandıran bu kanunla bundan sonra yeni neslin eğitimi ortak değerler ve ortak idealler üzerine kurulacaktı (Eskicumalı, 2003). Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu hazırlayanlar kanuna inançlarını şöyle ifade etmişlerdi; 1924 yılından itibaren yeni eğitim sistemi artık bir millet yetiştirecektir (Forsnet, 1997).

Bu inanç, eğitim çalışmalarının hızla devam etmesini sağlamış ve 2 Mart 1926 tarihinde "Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" düzenlenmiştir. Bu kanunla da ilköğretim ve ortaöğretim programları belirlenmiş, eğitim hizmetleri modernleşmiş, çağa ayak uyduramayan derslerin ve müfredatların kaldırılması ve devletin izni olmaksızın okul açılmaması hususundaki kararlar verilmiştir. Dolayısıyla bu kanun da Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na destek olmuştur. Ayrıca bu adımları ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesi ve kız çocuklarının da erkeklerle birlikte aynı eğitim kurumlarında ders görmeye başlaması gibi çok önemli gelişmeler takip etmiştir.

Latin harflerinin kabulü yeni bir gayreti gerektirdi. Gerek okuryazar oranını artırmak gerekse yeni harfleri öğretmek ve yaygınlaştırmak amacıyla açılan Millet Mekteplerinde pek çok kurs açıldı. Atatürk'ün başöğretmenliğinde açılan bu kurslarda daha çok okuma yazma, hesap, sağlık ve yurt bilgisi derslerine ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca açılan 'Halk Okuma Odaları' ile okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışıldı. 1926'dan itibaren ortaöğretimde karma eğitime geçiş sağlandı (Hacettepe Ü, 2005). Eğitim ve öğretimde sağlanan bu birlikten sonra 1930'lardan itibaren kültürün ve dilin millîleşmesi yolunda çalışmalara önem verildi.

Medreselerin kapatılması ve programların yenilenmesi ile birlikte kitaplarda yer alan dinî bilgiler ve semboller çıkarıldı. Bunların yerini modern bilim ve pozitif düşünceye yer veren konular aldı. Resim, müzik gibi dersler yeni programlarda yer almaya başladı. "Türk devriminin en önemli karakteristiklerinden biri olan Atatürk milliyetçiliğinin ve İslamiyet öncesi Türk tarihinin öğrencilere öğretilmesine yönelik olarak yeni Vatandaşlık Bilgisi ve Tarih kitapları yazıldı. Türk toplumunun değişim sürecinde oldukça önemli yerleri olan eğitim reformları 1923-1946 yılları arasında da hızla devam etti. Örneğin, Türk eğitimini yenileştirmek ve geliştirmek için yabancı uzmanlar değişik aralıklarla Türkiye'ye gelmişlerdir. Atatürk'ün önderliğinde 1928 yılında Latin alfabesinin kabul edilmesiyle birlikte açılan millet mektepleri Türkiye'nin her köşesine yayılarak okuryazarlık oranının hızla arttırılmasına çalışılmıştır. Yine, 1937 yılında kurulan köy enstitüleri sadece köy öğretmeni yetiştirmekle kalmamış, köyün toplumsal, kültürel ve ekonomik değişim ve kalkınma sürecinde önemli rol oynayan aydın kitlenin yetiştirilmesinde önemli bir görev üstlenmişlerdir " (Eskicumalı, 2003).

Eğitimde birliği, çağdaşlaşmayı ve laikliği sağlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu beraberinde pek çok yeniliği getirmiş günümüzde atılan her adımın altındaki sağlam temelleri oluşturmuştur. Bu çalışmalar kimi zaman aksaklıklar yaşanmış olsa da Cumhuriyet tarihimiz boyunca çağa, teknolojiye, değişen dünyaya ayak uyduran bir anlayışla devam etmiştir.

Zaman içinde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun birleştirici yönüne rağmen, bazı bakanlıklar kendilerine ara eleman yetiştirmek amacıyla bazı meslek okulları açmışlardır. Açılan bu okullar eğitimin birliği göz önüne alınarak 26/01/2006 Tarihli 5450 Sayılı Kanun ile (Anadolu Meteoroloji Meslek Liseleri, Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri, Tarım Meslek Liseleri, Adalet Meslek Liseleri) Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir.

1739 sayılı Kanunda Türk Millî eğitiminin amaçları şöyle ifade edilmiştir: **Türk millî eğitiminin genel amacı**, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türk millî eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsayan ve 635.969 öğretmeni, 17.109.416 öğrencisi ve 27.88 milyar yeni Türk lirası bütçesi ile dünyanın en büyük bakanlıklarından biridir. 2004 yılında yapılan araştırmada Türkiye, eğitime en çok yatırım yapan ülke olarak birinci sırada yer almıştır.

2003 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında yaşanan sorunların aşılamamasının başlıca nedeni genel anlamda bir problem tespitinin yapılamamış olmasıdır. Böyle bir araştırmanın yapılamamasının da 2003 yılına kadar göreve gelen millî eğitim bakanlarının çok sık değişmesidir. Görevde sürekliliğin olmayışı süreci etkilemiş ve bazı olumsuzluklar yaşanmasına neden olmuştur.

Bu eksikliğin fark edilmesiyle birlikte 2003 yılında atılan ilk adımlardan biri Millî Eğitim Bakanlığının tüm iş ve işlemlerinde, görev ve sorumluluklarında genel anlamda problem tespiti yapılması olmuştur. Yapılan araştırmalar ve tespitler neticesinde, eğitimin her safhasında karşılaşılan problemler yedi başlık altında toplanmıştır.

1. Okullaşma Oranları
2. Fiziki Altyapı
3. Teknolojik Altyapı
4. Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme
5. Rehberlik Hizmetleri
6. İnsan Kaynakları ve Öğretmen Yeterlilikleri
7. Sosyal İçerikli Çalışmalar

**1. Okullaşma Oranları:** Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimin her kademesinde okullaşma oranını artırmak amacıyla çok yönlü çalışmalar yapmaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde; dezavantajlı bölgelerimizde yaşayan çocuklarımızın eğitime erişimlerini sağlamak amacıyla mobil anaokulları kurulmuş, okul öncesi ve ilköğretim çağında olup, okula gidemeyen 81 ilde özürlü 1.004 kişiye evde eğitim imkânı sunulmuştur. Ayrıca sosyo-ekonomik yetersizlikleri olan ailelerin çocuklarına, okul öncesi eğitimin ulaştırılması amacıyla yaz aylarında (10 hafta) kurs uygulanmaktadır.

İlköğretimde kız çocuklarını okula kazandırmak için gerekli araştırmalar yapılmış ve ilk olarak "Haydi Kızlar Okula Projesi" başlatılmıştır. Amacı, kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetim ve gönüllülerin katılım ve katkısıyla, zorunlu öğrenim çağında olup (6-14 yaş) eğitim sistemi dışında kalan; okula hiç kaydolmamış ya da okula kayıtlı olup devamsızlık yapan kız çocukların okullulaşmalarının sağlanması ve böylece ilköğretim düzeyinde okullulaşmadaki cinsiyet eşitsizliğinin kapatılmasıdır. Kampanya kapsamında kız çocuklara odaklanılmakla birlikte çalışmalar sırasında ilköğretim sistemi dışında kaldığı tespit edilen erkek çocuklar da hedef grupta yer almaktadır.

Söz konusu kız çocuklarının okullulaşmasına destek kampanyası Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti-UNICEF 2001-2005 Ana Uygulama Planı kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı ile UNICEF arasında imzalanan protokol gereği 17 Haziran 2003 tarihinde Van ilinde başlatılmıştır.

Kampanya ilk yılında kız çocukların okullulaşma oranlarının en düşük olduğu Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde 10 ilde yoğunlaşmıştır. 2004 yılında bu illere 23 yeni il daha eklenmiştir. 2005 yılında ise, kampanya başlangıcında öngörülen toplam 53 ilde faaliyetler yürütülmüştür. Kampanya 2008 yılında 81 ilde uygulanmaktadır.

Bugüne kadar bu kapsamda; tespit ve ikna çalışmaları merkezî ve yerel düzeyde özveri ve titizlikle yürütülmüş ve kampanya kapsamında 2003 yılından itibaren 2009 yılı başı itibari ile verilerine göre toplam 350.000 kız çocuğu okullulaştırılmıştır.

Okullaştırma amacıyla yapılan bir başka çalışma da "Ana-Kız Okuldayız" kampanyası olmuştur. 4 yılda 3 milyon vatandaşı okuryazar yapak gibi büyük bir hedefle 6 Haziran 2008'de başlayan projenin kısa süreli sonuçlarını almak ve eksikliklerini gidermek için 2 Mart 2009 tarihi itibariyle yapılan değerlendirme çalışmasında bu kısa süreçte açılan kurs sayısının 17.987'ye; kursiyer sayısının ise 207.268'e ulaştığı görülmüştür. Söz konusu kurslarda eğitimini tamamlayarak başarılı olan 75.898 kişiye ise belgeleri verilmiştir. Kampanyaya yönelik çalışmalar verimli bir şekilde devam ettirilmektedir.

Belge alan 75.898 kursiyerden; 6.287 erkek, 4.611 kadın olmak üzere toplam 10.898 kursiyer II. Kademe Okuma Yazma Belgesi almış olup; bu kişiler isterlerse 2011 yılına kadar sürücü belgesi alabilecekleri gibi öğrenimini sürdürmek istemeleri halinde de açık ilköğretimin 6. sınıfına kayıt yaptırabileceklerdir.

Değişik sebeplerden dolayı eğitim sistemi dışında kalmış 10-14 yaş arasındaki çocuklara "Telafi Eğitimi" çerçevesinde "Tarladan Okula" gibi projeler uygulanarak okula geri dönüş yolu açılmıştır. Eğitimlerde başarı gösteren öğrenciler, yaşlarına uygun sınıflara yerleştirilerek eğitimlerine devam etmeleri sağlanmaktadır. Yatılı ilköğretim okulu öğrencilerinin iaşe bedellerinde % 309 artış sağlanmış, yatılı ilköğretim okulları, öğrenci yurtları ve pansiyonlarındaki yemek kalitesi arttırılmıştır.

Yapılan okullaştırma oranını artırma çalışmaları kısa sürede meyvesini vermiş ve öğrenim gören öğrenci sayımız 2005 yılı itibariyle ilköğretimde 10. 557. 839'a, ortaöğretimde 3.364.410 üniversitede ise 2.098 751' e ulaşmıştır. Okullaşma oranımız hızla artmış; okul öncesi eğitimde 2002–2003 yılında %11,7 iken 2008–2009 eğitim öğretim yılında % 33'e ulaşmıştır. Avrupa'da bu oran %85'tir.

Okullaşma oranımız, ilköğretimde 2002–2003 yılında % 91 iken 2008–2009 eğitim öğretim yılında % 96,49 'a; ortaöğretimde 2002–2003 yılında % 50,56 iken 2008–2009 eğitim öğretim yılında % 59' a; yükseköğretimde 2002–2003 yılında % 27 iken 2008–2009 eğitim-öğretim yılında % 38,6' a ulaşmıştır. Üniversitesi olmayan ilimiz kalmamıştır. Ancak önemli olan, her ile üniversite yapmak, tabelaları değiştirmek değil, yapılan çalışmanın içeriğini doldurabilmek, buralara nitelikli insan sağlayabilmektir. Bu noktada görev YÖK'e düşmektedir. Çünkü yeni açılan üniversitelerde okutman ve öğretim görevlileri yetiştirme programlarını acilen hayata geçirilmesi hedeflenen başarıya ulaşma sürecini hızlandıracaktır.

Ayrıca, üniversitelerin öğretim elemanı ve diğer kurumların uzman personel ihtiyacını karşılamak amacıyla her yıl 1000 öğrenciyi eğitim bursuyla yurtdışına gönderiyoruz. Bugüne kadar 1000 öğrenci yurt dışına gitmiş 1000 öğrenci de gitme aşamasındadır.

**2. Fiziki Altyapı:** Türkiye'de eğitimde karşılaşılan en önemli problemlerden biri derslik sayısıdır. Her yıl bir milyon iki yüz bin çocuk okula başlamaktadır. Bu nedenle Bakanlığımızın tek başına derslik ve donanım ihtiyacını karşılaması mümkün değildir. Ancak, Devlet, özel sektör, hayırseverler, kurum ve kuruluşların el birliği yapması ile üstesinden gelinebilecek bir iş olan fiziki alt yapıya ihtiyacının ne kadar büyük bir katkı gerektirdiğini şöyle bir örnekle anlatabiliriz: İstanbul'da derslik başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 47, ortaöğretimde 35'tir. Bu rakamların sabit kalması için her yıl 1500 derslik yapılması gerekirken bu rakamları iyileştirmek adına ilköğretimde 46 ortaöğretimde 34'e düşürmek için (sadece birer öğrencilik bir iyileştirmeler) her yıl 3.000 derslik, 100 okul yapılması gerekmektedir.

Böylesine büyük bir gerçekle karşı karşıya olan Bakanlığımız fiziki altyapı çalışmalarını her anlamda desteklemiş ve 2003 yılına kadar yapılan toplam derslik sayısı 361,918 iken 2003–2009 yılları arası yeni yapılan toplam derslik sayısı 132,032'e yükseltmiştir.

Eğitimde niceliksel sorunların çözümünün sağlanmasını amaçlayan Eğitime %100 Destek Projesi ile de eğitim yatırımlarına en büyük katkılardan biri sağlanmış ve vergi indirimi % 5'ten %100'e çıkartılmıştır. Gelir Vergisi Kanunu'nun 89'uncu maddesinin birinci fıkrasının 2 numaralı bendinde, 4842 ve 4962 sayılı Kanunlarla yapılan değişiklikler ile kamu idare ve müesseselerine bağışlanan okul, sağlık tesisi ve

yüz yatak kapasitesinden az olmamak üzere öğrenci yurdu inşası dolayısıyla yapılan harcamalar veya bu tesislerin inşası için bu kuruluşlara yapılan her türlü bağış ve yardımlar ile mevcut tesislerin faaliyetlerini devam ettirebilmesi için yapılan her türlü nakdi ve ayni bağış ve yardımların tamamının, belirli bir oran ile sınırlı olmaksızın, yıllık beyanname ile bildirilecek gelirlerden indirebilmesine imkân sağlanmıştır. Bu proje kapsamında yapılan derslik sayısı 28.589'a yeni okul sayısı 1.495'e arsa bağışı oranı ise 1366219,70 $m^2$ye yükselmiştir.

2003-2009 yılları arasında; 597 resmî anaokulu, 1.587 ilköğretim okulu, 55 yatılı ilköğretim okulu, 91 Anadolu öğretmen lisesi, 391 genel lise, 500 Anadolu lisesi, 27 fen lisesi, 9 Anadolu güzel sanatlar lisesi, 42 bilim sanat merkezi, 988 meslek lisesi açılmıştır.

Okul yapılarında yıllardır kullanılan hantal ve estetik olmayan projeler yerine geçmişin sanat yapılarını da içeren "Gelenekten Geleceğe" anlayışı içerisinde 41 adet yeni tip okul projesi geliştirilmiştir.

Ayrıca, 41'i Devlet 13'ü vakıf olmak üzere 54 yeni üniversite kurulmuş, toplam üniversite sayısı 130' a çıkarılmıştır. Mevcut üniversitelere ek olarak 230 fakülte 64 yüksekokul 133 enstitü açılmıştır.

**3. Teknolojik Altyapı:** Teknolojinin hızla değiştiği çağımıza, eğitimin ayak uydurması şart olmuştur. Her gün hayatımıza yaklaşık 10.000 kavram eklenmektedir. Değişim ve dönüşümden eğitimin geri kalması mümkün değildir. Bugün 6 yaşındaki pek çok çocuk İnternette sörf yapabiliyorsa bu, okullardaki teknolojik altyapıyı ne kadar hızlı ve güçlü geliştirmemiz gerektiğinin en somut göstergesidir.

Yaptığımız çalışmalarla bugün Hakkâri'deki öğrencimizin bilgiyi elde etme süresi ile İstanbul'daki bir öğrencimizin bilgiye elde etme süreci neredeyse aynıdır. Teknolojik anlamda bölgeler arasındaki bilgiye ulaşma mesafesinin giderek ortadan kaldırılması eğitimdeki gelişmenin en çarpıcı örneklerindendir.

Bu doğrultuda yürütülen Bilgisayarlı Eğitime Destek kampanyası kapsamında; 240 bin adet bilgisayar hayırseverler tarafından bağışlanmış ve okullara gönderilmiştir. 38.847 okulumuza ADSL ve İnternet bağlantısı yapılmıştır. Böylelikle ilköğretim öğrencilerinin %94'ü ortaöğretim öğrencilerinin de %100'ü internete ulaşabilmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik ile fen liselerinin tamamı ders araç-gereci ve bilişim teknolojileri bakımından modernize edilmektedir.

Okullaşma oranlarının büyük ölçüde artırılması çalışmalarının yanı sıra Bakanlığımız e-okul gibi 50 adet yazılım programı geliştirmiştir. İngiltere'nin bile 2012 yılında geçeceği e-okul sisteminin bize kazandırdıklarını şöyle ifade etmek mümkündür.

1- Kırtasiyecilik azalacaktır,

2- Zamandan tasarruf sağlanacaktır,

3- İş ve işlemler daha hızlı yapılacaktır,

4- Veriler şeffaf olacaktır,

5- Bürokrasiden olabildiğince arındırılacaktır,

6- İstatistikî bilgi isteme amaçlı birçok uygulama sona erecektir,

7- Öğrenim çağı gelmiş öğrencilerden okullaşma oranı İçişleri Bakanlığı tarafından yürütülen Adres Bilgi Sistemiyle takip edilecektir.

2006-2007eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması gerçekleştirilen e-Okul Projesi 2007-2008 eğitim öğretim yılında ülke genelinde resmî ve özel ilköğretim kurumlarında uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanmakta olan e-okul sistemi ile okullarımızın, kurum, sınav, yönetici ve öğrenci işleri web tabanlı yazılımlarla elektronik ortamda gerçekleştirilmektedir.

- Sınıf
- Şube
- Devam
- Devamsızlık
- Not girişleri
- Öğrenci gelişim dosyası,
- Anne-baba-kardeş bilgileri vb. ile fotoğraf eklenebilmektedir.

e-okul uygulamasının önemli sayılabilecek amaçları arasında;

- Öğrencilerin tüm bilgilerinin elektronik ortamda tutulması,
- Okulların mükerrer öğrencisinin olmaması,
- Devam, devamsızlık nakil işlemlerinin sistem üzerinden takip edilmesi sıralanabilir.

Proje ile tüm okullarımızda standart bir yapı oluşacak, Bakanlığımız okulları ve öğrencileri anlık olarak değerlendirebilecektir. Proje, MEB'in donanım altyapı imkânları içinde ve insan kaynaklarıyla sürdürülmektedir.

**4. Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme:** Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği değişim dünyasına ayak uydurabilmenin tek yolunun nitelikli insan gücü olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla gerek bireysel anlamda gerekse toplumsal anlamda öne çıkmanın tek koşulu bu sürece ayak uydurmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı da ulusal ve uluslararası boyutlarda insan yetiştirme kapasitesini takip etmekte ve çeşitli sınavlar aracılığı ile (PIRLS, PISA, TIMS) öğrencilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerini değerlendirmektedir. Bu sınavlardan yıllar içinde elde edilen sonuçlar ve hızla değişen dünya, eğitim sistemimizin öğrencileri hayata hazırlama boyutunda eksik kaldığı, değişen eğitim vizyonuna ayak uyduramadığını ortaya koymuştur. Artık eğitim kurumlarından beklenen bedensel-zihinsel ve psiko-sosyal yönden uyumlu kendini de yaşadığı toplumu da geliştirebilme becerisine sahip bireyler yetiştirmeleridir.

Çağa ayak uydurabilmek, öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla ezberci eğitim yaklaşımından uzak aktif öğrenmeyi sağlamak amacıyla 1967 yılından bu tarafa değişmeyen "Müfredat" değiştirilmiştir. Yeni Müfredat'a paralel olarak Öğretmen Kılavuz, Öğrenci Çalışma ve Ders Kitapları hazırlanmıştır. Yenilenen sistemle ilköğretim ve ortaöğretim programları yenilenmiştir. Çağın gereklerine uygun bir şekilde sürekli güncellenmeye başlanan öğretim programları sayesinde yıllardır değişmeyen eğitim sistemimiz aktif hâle gelmiştir. Bu kapsamda ilköğretim 1'den 8. sınıfa kadar bütün dersler yeni müfredata göre yapılandırıcı yaklaşıma uygun, süreci ve kazanımları ölçen bir

anlayışla hazırlanmıştır. Lise 1,2,3,4, dersleri de bu kapsamda son aşamaya gelmiştir.

**5. Rehberlik Hizmetleri:** Olay olup bittikten sonra müdahale eden (reaktif) yaklaşım yerine (kriz anında değil), kriz olmadan tedbir alan, krizi önleyici (proaktif) rehberlik anlayışı esas alınmıştır.

Her okulda en az bir rehber öğretmen istihdam edilmesi sağlanmış, Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen yetiştirme politikalarını yenilenmiştir. Bu merkezlere seçilecek öğretmenlere doktora, yüksek lisans, yabancı dil, akademik yayın, başöğretmen, uzman öğretmen gibi kriterler getirilmiştir.

Okullarımızda meydana gelen şiddete kaynaklık eden olayların tespiti ve meydana gelen olaylara zamanında etkin müdahale etmek amacıyla 26 Nisan 2006 tarihinden itibaren web tabanlı Vaka Analiz Formu geliştirilmiştir. Bu form aracılığıyla toplanan veriler değerlendirilerek şiddet olaylarının azaltılması çalışmalarında kullanılmaktadır.

**6. İnsan Kaynakları ve Öğretmen Yeterlilikleri:** 2003-2009 yılları arasında; 133.609 kadrolu, 50.000 sözleşmeli olmak üzere toplam 183.609 öğretmen alımı sağlanmıştır. Dolayısıyla şu an öğretmenlik yapan her dört kişiden birinin bu dönemde atandığı ortaya çıkmaktadır.

17.465 personel özelleştirme ve ilk atama yolu ile Bakanlığımızda istihdam edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği; - Başöğretmen - Uzman Öğretmen - Öğretmen - Aday Öğretmen şeklinde kademelendirilmiştir. 18 yıl önce yatırım programına alınan ancak bir türlü yapımı gerçekleştirilemeyen Millî Eğitim Akademisi inşaatını kısa sürede bitirilmiştir. Akademinin kanun tasarısı TBMM'ye sevk edilecektir. 2003-2008 yılları arasında 85.259 hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiş ve 2.869.371 öğretmenimiz bu kurslara katılmıştır. 2009 yıllında ise 7.750 kurs ve 15.564 seminer düzenlenmesi planlanmıştır.

Türkiye'de yapısal anlamda ne kadar çalışma yaparsanız yapın sürekli gündeme gelen/getirilen konu, öğretmen maaşlarıdır. Devletin Millî Eğitim Bakanlığına ayırdığı bütçe oranında öğretmenlerin maaş ve ek dersleri ücretlerinin artırılması için büyük çaba harcanmıştır.

Ekim ayı itibariyle; (9/1) sınıf öğretmeni 2002-2008 maaş artışı 1.196,43-470,20=726,23/470,02=1.54'tür. Son altı yılın enflasyon artış oranı toplamı %72,57'dir. Belirtilen yıllar arasında net maaşında reel %154 artış olup, enflasyondan arındırıldığında ise % 81,43 olmaktadır.

Ek dersle birlikte hesap edildiğinde; 1.560,43-635,20=925,23/635,20=%145 artış, Maaş+ek ders toplamında enflasyon arındırıldığında ise %72,43 artış yapılmıştır. 2002 yılından itibaren öğretmene enflasyon oranı nispetinde artış öngörülmüştür 2002-2008 kümülatif enflasyon artışı oranı: 68.34 olup enflasyon oranından daha fazla bir artış yapılmıştır.

Bunun yanında öğretmenlerimizin teknoloji ile yenilikleri takip etmelerini sağlamak için, düzenlenen dizüstü bilgisayar kampanyası ile öğretmenin piyasaya göre daha ucuz meblağlarla dizüstü bilgisayar sahibi olmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda 84.319 öğretmenin dizüstü bilgisayar sahibi olmuştur.

**7. Sosyal ‹çerikli Çal›flmalar:** Anayasamızın ikinci maddesinde Türkiye Cumhuriyeti "demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir." [1]der. Sosyal devletin gerekliliğini yerine getirmek için Bakanlığımız birçok sosyal projeyi hayata geçirmiştir. Bunların başlıcaları şunlardır.

- 2003-2004 eğitim-öğretim yılında başlayan ücretsiz kitap dağıtımı sürüyor. 5 yılda 739 milyon 218 bin 434 adet ders kitabı dağıtılmıştır;
- Gönül Köprüsü Projesi kapsamında 100 bin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisi ülkemizin değişik yerlerini gezmiştir.
- Yüksek öğretim öğrencilerine 2002 yılında 45 TL burs verilirken 2009 yılında bu rakam 180 TL'ye yükseltilmiştir. Artış oranı % 300'dür.
- Yüksek lisans öğrencilerine aylık burs-kredi miktarının 2 katı, doktora öğrencilerine ise 3 katı ödenmektedir.
- Burs ve krediler aylık olarak ödenmeye başlandı.
- Kredi verme ve geri alma mekanizması daha aktif hâle getirildi.
- Şehit ve gazi çocukları ile yetiştirme yurdu ve Darüşşafaka öğrencilerine imkânlar verildi.
- Millî sporcular, üç katı burs ile desteklendi.
- ÖSS sonucunda ilk 100 e giren öğrencilere 3 katı burs verildi
- Öğrenci yurtlarında ranza sisteminden karyola sistemine geçildi.
- Kurum yurtlarında artık otel standardında; içinde banyo, tuvalet, TV, buzdolabı, telefon bulunan, karyola sisteminde, ahşap mobilyalarla döşenmiş odaların yanı sıra, özürlü öğrencilerin ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri ortamlar da hazırlanmaktadır.
- Sosyal güvencesi olsun olmasın ilk defa özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden tüm özürlülerin özel eğitim giderleri karşılanmaya başlanmıştır.
- Özürlülerin eğitimi için özürlü başına aylık 406 YTL ödeme yapılarak 83.000 olan bu hizmetten yararlanan öğrenci sayısı 196.000'e yükseltilmiştir.
- 2009 yılında bu rakamın 233.000'e ulaşılması tahmin edilmektedir. Bu kapsamda Bakanlığımız bütçesinden bugüne kadar 1.5 milyar TL harcama yapılmıştır.
- Ağır özürlü olup okula gidemeyen çocuklar, okullarına ücretsiz taşınmaktadır. Bu hizmetten 27 bin öğrenci faydalanmaktadır.
- Bağımsız okulda, kaynaştırma sınıfında, evde ve hastanede eğitim gören özürlü öğrenci sayısı 2002 yılında 17.988 iken 2009 yılında 98.000'e yükseltilmiştir. Artış % 444'tür.
- Ortaöğretimdeki burs miktarı artırılmıştır. 2002 yılında 12,63 YTL burs ödenirken 2009 yılında bu rakam 75 YTL'ye yükseltilmiştir. Artış oranı %

1 http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm

494'tür. 2002 yılında 94.753 öğrenci burs alırken 2009 yılında bu rakam 175,00'e yükseltilmiştir. Artış oranı % 85'tir

- Yemek ve barınma ücretleri artırılmıştır. 2002 yılında 1.42 YTL ödenirken 2009 yılında 9 YTL 'ye yükseltilmiştir. Artış oranı % 322'dir.
- Şartlı Nakit Transferi Fonundan eğitim yardımı yapılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretime devam eden dar gelirli öğrenci ailelerinin annelerine ücret ödenmektedir.
- İlköğretimde Okuyan;
  Kız Çocukları için 25 TL,
  Erkek çocukları için 20 TL,
- Ortaöğretimdeki;
  Kız çocukları için 45 TL
  Erkek çocukları için 35 TL ödenmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen yetiştirme politikalarını yenilenmiştir. Bu merkezlere seçilecek öğretmenlere doktora, yüksek lisans, yabancı dil, akademik yayın, başöğretmen, uzman öğretmen gibi kriterler getirilmiştir.

**Sonuç**

Gelişmenin, çağdaşlaşmanın sürekliliğini ve başarıyı sağlayabilmenin tek yolu eğitimli nesiller yetiştirebilmektir. Nitelikli insanlar yetiştirmenin tek yolu ise iyi bir eğitim sistemi kurabilmek ve bu sistemi başarı ile yürütebilmektir. Osmanlı Döneminde eğitim sisteminde yaşanan sorunlar incelendiğinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun önemini ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1924 yılından bu yana yapılan çalışmalar, eğitimizde başarıya ulaşmak adına farklı yol ve yöntemler denenmiş kimi zaman aksaklıklar yaşanmış olsa da, çağdaşlaşma yolundaki çabaların devamı niteliğindeki önemli adımlardır.

**Sonuçlar:**

1. Okullaşma oranları hızla arttırılırken bütün bireylerin okullu olması sağlanmıştır.
2. Sadece fiziki anlamda değil insan yeterlilikleri bakımından da seviye yükseltilmiştir.
3. Teknolojik anlamda büyük adımlar atılmış ve bilgiye erişim kolaylaştırılmıştır.
4. Rehberlik sistemi daha aktif bir hale getirilmiştir.
5. Müfredat çağın gereklerine uyum sağlamıştır.
6. Sosyal devlet olmanın gereği, daha çok sosyal içerikli projeler yapılmıştır.
7. Her alanda Millî Eğitim Bakanlığının veri tabanı oluşturulmuştur.

**Öneriler:**

1. Öğretmen yeterliliği ve öğretmen seçme kriterleri yeniden gözden geçirilmelidir.
2. Değişimi yakalamanın yolu genç yöneticilere tüm kapıları açmaktır.

3. Açılan üniversiteler nitelikli insanlarla donatılmalıdır.
4. Nicelik yerine her alanda niteliğe önem verilmelidir.
5. Değişim ve dönüşüme direnen çağın ve teknolojinin gerisinde kalan idareciler hizmet içi kurslarla eğitilmelidir.
6. Yeni müfredat'ın güncellenmesi her yıl mutlaka yapılmalıdır.
7. Merkezden yönetim yerine yetkilerin bir kısmı taşraya devredilmelidir.
8. Rehberlik alanındaki çalışmalar daha çok yapılmalı, daha çok rehber öğretmen istihdam edilmeli.
9. Nicelikli insan kaynağı niteliğe dönüştürülmeli.
10. Yapılan çalışmalar uygulayıcıların görüşleri alınarak hayata geçirilmelidir.

**Kaynakça**

Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti. (200). Reformlar ve Atılımlar Tevhidi Tedrisat Kanunu. 02 23, 2009 tarihinde Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti: http://www.ataturk.net/cumh/ ttedrisat.html adresinden alındı

Ergün, M. (1982). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi Yayınları.

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü,1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi , 19 (2).

İNCE, Ö. (2007, 12 09). Tevhid-i Tedrisat. 02 23, 2009 tarihinde Hürriyet Gazetesi: http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=7836287&yazarid=72&tarih=2007-12-09 adresinden alındı

Millî Eğitim Bakanlığı. Tevhidi Tedrisat. 02 20, 2009 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı: www.meb.gov.tr/belirligunler/10kasim/inkilapları/egitim/tevhidi_ tedrisat.htm adresinden alındı

Sofuoğlu, D. A.,. Hacettepe Üniversitesi atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi enstitüsü. Eğitim Alanındaki İnkılaplar . Ankara: http://www.ait.hacettepe.edu.tr/egitim/ait203204/.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. T.C. Anayasa. 02 20, 2009 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi: http://www.tbmm.gov.tr/Anayasa.htm adresinden alındı

# THE LAW OF UNITY AND DEVELOPMENTS IN EDUCATION

**Hamza AYDOĞDU***

**Abstract**

With the Law of Unity in Education dated on 3 March 1924, the unity in education and teaching was secured. This law is the basis of many successes we have in the field of education. The result of its bright reflection extending today is to be able to access education without discrimination of sex, to join our schools on common cultural features and to raise people having national values.

In our essay, changes and developments in our educational system during the period which started with the introduction of the Law of Unity in Education, has been discussed. Today, it is very important for us to realize how far have gone in the field of education to become more contemporary nation in order we would be able to evaluate our endeavors and to shape our future. If education is our future and the developments in the field of education is considered as one of the indicators which shows the nation's contemporaneous level then today, we should take into consideration the point where we stand in the process of being a contemporary nation regarding education, and what sort of things have we accomplished in the field of education.

**Key Words:** The Law of Unity in Education, MoNE, education, past, today

* Ministry of National Education, Vice President of General Personnel Management